

د. محسن علي عطية

استراتيجيات ما وراء المعرفة في فم المروع



بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



مكتبة لسان العرب

استراتيجيات ما وراء المعرفة

في فهم المقروء

جميع الحقوق محفوظة

الطبعة الأولى

م 1435 هـ 2014

All Rights Reserved



دار المناهج للنشر والتوزيع

عمان، شارع الملك حسين، بناية الشركة المتحدة للتأمين
هاتف ٩٦٢ ٤٦٥٠٦٦٤ فاكس ٤٦٥٠٦٦٤ +
ص.ب ٢١٥٣٠٨ عمان ١١١٢٢ الأردن

Dar Al-Manahej

Publishers & Distributor

www.daralmanahej.com

Amman-King Hussein St.

Tel 4650624 fax +9626 4650664

P.O.Box: 215308 Amman 11122 Jordan

e-mail: daralmanahej@gmail.com

الإخراج والإشراف الفني وتصميم الغلاف: محمد أيوب
لوحة الغلاف للفنان التشكيلي خالد شاهين (فلسطين)

جميع الحقوق محفوظة

فإنك لا يسمح بإعادة إصدار هذا الكتاب أو توزيعه في نطاق استعادة المعلومات أو نقله أو استنساخه بأي شكل من الأشكال دون إذن خططي مسبق من الناشر، كما أنتي مجلس الإنماء والأردني بكتابه رقم ٢٠٠١/٣ بتحريم نسخ الكتب وبيعها دون إذن المؤلف والناشر.

استراتيجيات ما وراء المعرفة

في فهم المُقرؤء

تأليف

د. محسن علي عطية



استراتيجيات ما وراء المعرفة: في فهم المقصود
تأليف: محسن علي عطية

رقم الإيداع لدى دائرة المكتبة الوطنية
2009/3/875

ISBN: 978 9957 18 247 2

المحتويات

13	مقدمة
	الفصل الأول
	القراءة
	مفهومها ومستويات الفهم فيها
19	تمهيد
20	مفهوم القراءة
26	آلية القراءة
27	أهمية القراءة.
29	أنواع القراءة
36	مستويات الاستيعاب القرائي ومهاراتها
37	أ. مهارات الاستيعاب الحرفى.
38	ب. مهارات مستوى الاستيعاب الأستنتاجي أو التفسيري.
39	ج. مهارات مستوى الاستيعاب الناقد.
40	صفات القارئ الجيد
41	العوامل المؤثرة في الاستيعاب القرائي.
42	عناصر الاستعداد القرائي.
42	أ. الاستعداد العقلي .
42	ب. الاستعداد العضوى .
42	ج. الاستعداد النفسي.
43	إستراتيجيات تطوير مهارات الاستيعاب القرائي.
43	. إستراتيجية روبنسن. .
44	2. إستراتيجية الاستدلال.

45	.3. إستراتيجية طرح الأسئلة.
45	.4. إستراتيجية الربط.
45	.5. إستراتيجية التخيل.
45	.6. إستراتيجية التشخيص.
46	.7. إستراتيجية مراقبة الذات.
46	.8. إستراتيجية التعديل والتصحيح.
46	مشكلات تعلم القراءة:
46	أ- المشكلات التي تتصل باللغة العربية
46	ب- المشكلات التي تتصل بالتعلم.
47	ج- المشكلات التي تتصل بمنهج تعليم القراءة.
48	مظاهر ضعف المتعلمين في القراءة .
48	كيفية تطوير الفهم القرائي
49	واقع درس القراءة
51	ما يفعله المدرس لتنمية مهارات القراءة
52	صفات معلم القراءة.

الفصل الثاني

استراتيجيات تعليم القراءة للمبتدئين

55	أولاً: الإستراتيجية التركيبية
55	-1. الطريقة الأبجدية، أو الهجائية.
58	-2. الطريقة الصوتية.
60	ثانياً: الإستراتيجية التحليلية:
60	-1 طريقة الكلمة
64	-2 طريقة الجملة
67	ثالثاً: الإستراتيجية المزدوجة

67	مراحل التعليم بالإستراتيجية المزدوجة
68	1- مرحلة التمهيد والتهيئة لعرض الجمل وتقديمها للمتعلمين
68	2- مرحلة عرض الجمل والتعریف بها.
69	3- مرحلة التحليل والتجريد.
70	4- مرحلة التركيب.
71	ميزات الإستراتيجية المزدوجة
الفصل الثالث	
إستراتيجيات تعليم القراءة	
من أجل الفهم لغير المبتدئين	
75	تمهيد
76	مبادئ الفهم القرائي
77	الإستراتيجية البنائية في تعليم القراءة
79	خطوات تعليم القراءة بموجب الإستراتيجية البنائية
80	ميزات الإستراتيجية البنائية.
82	- أنموذج لخطة درس في القراءة بموجب الإستراتيجية البنائية
84	- إستراتيجية دائرة الأسئلة في تعليم القراءة
87	-أنموذج درس تطبيقي لإستراتيجية دائرة الأسئلة
90	- إستراتيجية حل المشكلات في تعليم القراءة
92	- أنموذج درس تطبيقي في القراءة على وفق إستراتيجية حل المشكلات
95	- إستراتيجية تنال القمر في تعليم القراءة
98	- إستراتيجية التلخيص
100	- مراحل استخدام إستراتيجية التلخيص في تعليم القراءة
102	- إستراتيجية العصف الذهني.
104	- امبادئ التي تستند إليها إستراتيجية العصف الذهني.
105	- أهداف إستراتيجية العصف الذهني.

105	- شروط نجاح التدريس بالعصف الذهني.
107	- خطوات إستراتيجية العصف الذهني في تعليم القراءة.
110	- ميزات إستراتيجية العصف الذهني.
110	- إستراتيجية المنظمات المتقدمة (التمهيدية)
112	- خطوات المنظمات المتقدمة في تعليم القراءة
113	إستراتيجية التعلم التعاوني في تعليم القراءة :
114	- الأسس التي يقوم عليها التعلم التعاوني
115	- المبادئ التي يقوم عليها التعلم التعاوني.
116	- العوامل المساعدة في نجاح التعلم التعاوني.
118	- خطوات إستراتيجية التعلم التعاوني في تعليم القراءة.
122	- ميزات التعلم التعاوني.

الفصل الرابع

التفكير

أنواعه ومستوياته وال الحاجة إليه

125	مفهوم التفكير.
125	مستويات التفكير الإنساني.
126	التفكير الابتكاري أو الإبداعي.
127	مهارات التفكير الابتكاري أو الإبداعي.
128	التفكير الناقد.
129	مكونات التفكير الناقد.
129	مهارات التفكير الناقد.
131	المعايير التي يبحث عنها التفكير الناقد.
132	التفكير الاستدلالي.
132	ما وراء المعرفة المفهوم والأهمية في تعليم القراءة.

134	مفهوم ما وراء المعرفة.
139	مكونات ما وراء المعرفة
141	مهارات ما وراء المعرفة وسبل تحسين الفهم القرائي.
142	أهمية التفكير فوق المعرفي في تعليم القراءة.
144	المبادئ التي يقوم عليها تعليم ما وراء المعرفة
145	ما ينبغي على المعلم في استخدام ما وراء المعرفة في القراءة.
الفصل الخامس	
إستراتيجيات ما وراء المعرفة	
في تعليم القراءة	
149	تمهيد
150	● إستراتيجية Sq3R (امسح، اسأل، اقرأ، سمع، راجع).
151	- خطوات إستراتيجية Sq3R
153	- ميزات إستراتيجية Sq3R
154	- أنموذج خطة لتطبيق إستراتيجية Sq3R
155	● إستراتيجية pq4R (افحص، اسأل، اقرأ، تأمل، سمع، راجع).
156	- خطوات إستراتيجية pq4R.
157	- ميزات إستراتيجية pq4R.
158	● إستراتيجية psq5R (حدد الغرض، امسح، اسأل، اقرأ، سمع، أوجز ودون، تأمل، راجع).
161	● إستراتيجية SNIPS للفهم القرائي .
164	● إستراتيجية Reap (اقرأ، رمز، أكتب حاشية، تأمل).
167	● إستراتيجية الجدول الذاتي (K. W. L) .
169	- خطوات إستراتيجية (K. W. L. H) .
171	- ميزات إستراتيجية (K. W. L. H) .
172	- أنموذج تطبيقي لإستراتيجية (K. W. L. H) في تعليم القراءة.

175	● إستراتيجية التفكير بصوت عالٍ في تعليم القراءة :
177	- خطوات إستراتيجية التفكير بصوت عالٍ في تعليم القراءة .
179	- ميزات إستراتيجية التفكير بصوت عالٍ .
179	- مستلزمات نجاح التعليم بإستراتيجية التفكير بصوت عالٍ.
180	● إستراتيجية التدريس التبادلي:
183	- ميزات إستراتيجية التدريس التبادلي .
184	● إستراتيجية التساؤل الذاتي:
187	- ما يلزم لنجاح إستراتيجية التساؤل الذاتي .
188	- خطوات إستراتيجية التساؤل الذاتي.
189	● إستراتيجية عمل الأشكال التوضيحية:
190	- خطوات تدريب الطلبة على عمل الأشكال التوضيحية واستخدامها
191	- خطوات استخدام إستراتيجية عمل الأشكال التوضيحية في تعليم القراءة.
192	- ميزات التعلم باستخدام الأشكال التوضيحية.
193	● إستراتيجية خرائط المفاهيم:
194	- مكونات الخريطة المفاهيمية.
194	- دور الخريطة في عملية الفهم القرائي.
195	- أهداف التعليم بالخريطة المفاهيمية.
196	- التدريس بالخرائط المفاهيمية
199	● أشكال الخريطة المفاهيمية.
199	أ. الشكل الهرمي
200	ب. الخريطة المتسلسلة.
200	ج. الخريطة المجمعة حول الوسط.
201	د. الخريطة العنكبوتية.
202	● ميزات استخدام الخريطة المفاهيمية في التدريس:

203	- أنموذج تطبيقي لاستخدام الخريطة المفاهيمية في تعليم القراءة.
206	● إستراتيجية دورة التعلم.
207	- مراحل دورة التعلم.
209	- ميزات دورة التعلم.
110	- إستراتيجية النمذجة.
211	- خطوات إستراتيجية النمذجة
213	- تعليم القراءة باستخدام إستراتيجية النمذجة.
215	- ميزات إستراتيجية النمذجة.
216	● إستراتيجية تنشيط المعرفة السابقة.
217	- خطوات تعليم القراءة بوجب إستراتيجية تنشيط المعرفة السابقة.
219	- ميزات إستراتيجية تنشيط المعرفة
219	● إستراتيجية PRTR للفهم القرائي.
222	● إستراتيجية PROR للفهم القرائي
225	● أنموذج خطة درس تطبيقي لإستراتيجية PROP
227	● إستراتيجية PARTS لدراسة النص بتمعن.
229	- ميزات إستراتيجية (PARTS) .
229	- إستراتيجية (PLAN).
232	- إستراتيجية (Q. A.R. S) في تعليم القراءة.
235	- إستراتيجية التدريس الوسيط للنص القرائي (M. I. T).
237	- إستراتيجية خطة ما قبل القراءة.
241	المراجع

مقدمة

الحمد لله الذي خص الإنسان بنعمة العقل لسياسة النفس ولجم نوازع الشر فيها، وإسداء النصائح، وتجنب القبائح... والصلة والسلام على خير الأنام أعظم العظام، وأحسن ختام الحبيب المصطفى، وآلله وصحبه الأطهار الكرام وبعد:

فإن القراءة مفتاح الكنوز، وسبيل الفوز بالمعرفات الإلهية والإنسانية بها يطل الإنسان على ما تنزل في القرآن، وما عمله الآخرون في كل زمان ومكان.

بالأمر بها بدأ التنزيل، وعليها شدد البارئ إذ قال جل وعلا:

(اقرأ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ {1/96}) العلق 1 فجعل الأمر بالقراءة أول كلمة في أول سورة ينزل بها الروح الأمين على نبينا ﷺ ثم يقول تبارك الله :

(اقرأ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ {3/96} الَّذِي عَلِمَ بِأَقْلَمٍ {4/96}) العلق 3-4 السورة نفسها التي فيها إشارة لارتباط القراءة بالكتابة إذ لا قراءة من دون مكتوب.

فأي مكانه لهذا الفعل الذي ينال هذا التشديد من الخالق؟!.. الذي به يأمر مبتدئاً التنزيل مكرراً.

إن هذا التشديد من الخالق - جل وعلا- على القراءة دليل قاطع، وبرهان ساطع على دور القراءة في رفد العقل بالعلم والمعرفة، وكونها السبيل اليسير لتحصيل العلم الوفير ليتفاعل معها مقوماً، فآخذناً ومعطياً لا سيما من تلك العلوم التي يفصله عن أصحابها بعد الزمان أو المكان .

وإذا كانت القراءة كذلك فإن دورها يكمن في فهم المقصود، والإحاطة بالمضمون الظاهر فوق السطور، والمكتنون منه خلف السطور، وليس من القراءة تلك التي تقف عند نطق المكتوب من دون أن يلتج معناه القلوب، ومن العيب أن يقر في الأذهان أن القراءة لفظ وحفظ، إنما هي فهم المكتوب الملفوظ ومعرفة المكتنون، وتوظيفه في تعديل السلوك،

وبلوغ المقاصد في مواجهة الشدائد، ومن هنا يتقدم فهم المقرؤء على نطقه لأن الفهم غاية ولفظ المكتوب وسيلة لفهم المكتوب.

وإذا كانت القراءة مهارة من مهارات الاتصال اللغوي فإنها وسيلة لفهم المكتوب وليس غاية بحد ذاتها، وعلى هذا ينبغي أن يشدد المعلمون في تعليم القراءة فيسعون إلى تنمية مهارات الفهم القرائي بأنواعها المعرفية وفوق المعرفية.

و انطلاقاً من الحاجة في تعليم القراءة إلى استخدام إستراتيجيات تسهم في تنمية مهارات الفهم القرائي لكي تؤتي عملية القراءة أكلها اهتم المؤلف لتقسي الإستراتيجيات الحديثة في تعليم القراءة من أجل تنمية مهارات الفهم القرائي والتفكير المعرفي، وما وراء المعرفي فجعل كتابة في خمسة فصول هي:

الفصل الأول: القراءة مفهومها ومستويات الفهم فيها

عرض فيه مفهوم القراءة، وأليتها وأهميتها، ومستويات الاستيعاب القرائي والمهارات اللازمة لكل مستوى واستراتيجيات تطوير الاستيعاب القرائي، ومشكلات تعلم القراءة، ومظاهر ضعف المتعلمين في القراءة، وكيفية تطوير الفهم القرائي، وما يفعله المدرس لتنمية مهارات القراءة، وصفات معلم القراءة.

الفصل الثاني: إستراتيجيات تعليم القراءة للمبتدئين

عرض فيه: الإستراتيجية التركيبية والطرائق التي تدرج تحتها خطواتها وميزاتها وعيوبها، والإستراتيجية التحليلية والطرائق التي تدرج تحتها خطواتها وميزاتها وعيوبها، والإستراتيجية المزدوجة ومراحلها وميزاتها.

الفصل الثالث: إستراتيجيات تعليم القراءة من أجل الفهم لغير المبتدئين

عرض فيه: الإستراتيجية البنائية، ودائرة الأسئلة، وحل المشكلات، وتناول القمر، والتلخيص، والعصف الذهني، والمنظمات المتقدمة، والتعلم التعاوني، وخطوات كل من هذه الإستراتيجيات في تعليم القراءة وميزاتها ومبادئها.

الفصل الرابع: التفكير أنواعه ومستوياته وال الحاجة إليه.

عرض فيه: مفهوم التفكير، ومستويات التفكير الإنساني والتفكير الإبداعي ومهاراته، والتفكير الناقد ومكوناته ومهاراته، ومعاييره، والتفكير الاستدلالي ومفهوم ما وراء المعرفة وأهميتها في تعليم القراءة، ومهارات ما وراء المعرفة، والمبادئ التي يقوم عليها تعليم ما وراء المعرفة، وما يجب على المعلم عند استخدامها في القراءة.

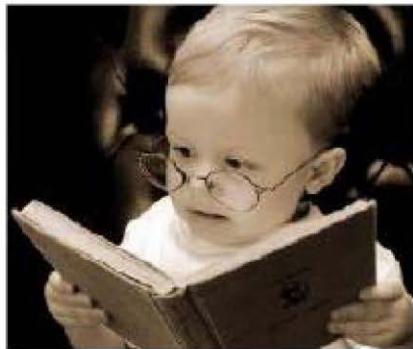
الفصل الخامس: إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تعليم القراءة.

عرض فيه: اثنتين وعشرين إستراتيجية تدرس حديثه لاستخدام ما وراء المعرفة في تعليم القراءة مبيناً مفهوم كل منها والأسس التي تقوم عليها وخطوات استخدامها في تعليم القراءة، وميزات استخدامها وعرض نماذج تطبيقية لبعض منها لأغراض توضيح خطوات استخدامها في تعليم الدرس القرائي.

آملأً أن يكون أسمهم في تقديم ما يمكن أن يؤدي إلى تطور مهارات الفهم القرائي وتوظيف مهارة القراءة في تحصل المعارف واستيعاب المواد الدراسية، ورفع مستوى التحصيل لدى الطلبة، وإعانة معلمي اللغة العربية ومدرسيها وطلبة أقسام اللغة العربية في كليات التربية والمعلمين على تبني إستراتيجيات فاعلة في تعليم القراءة وتنمية مهارات الفهم القرائي ومن الله التوفيق.

المؤلف

عمان / الأردن



1

الفصل الأول

القراءة

مفهومها ومستويات الفهم فيها

القراءة

مفهومها ومستويات الفهم فيها

تمهيد

إذا كانت اللغة شأنًا اجتماعياً ميزت الإنسان ممن سواه فإن وظيفتها التواصل بين أبناء المجتمع الإنساني فضلاً عن أنها أداة للتفكير والتعبير عن المشاعر والأحاسيس وربط الماضي بالحاضر ونقل الحاضر إلى المستقبل.

وإذا كانت اللغة وسيلة اتصال يستخدمها الناس للتواصل فيما بينهم فإن فن الاتصال اللغوي يتكون من مهارات الكلام والكتابة والاستماع والقراءة بوصف الاتصال إرسالاً واستقبالاً، ومهارات الإرسال هي الكلام والكتابة. أما مهارات الاستقبال فهي الاستماع عندما يكون الإرسال كلاماً، والقراءة عندما يكون الإرسال كتابة.

وإذا كان الاتصال اللغوي عملية دائيرية تتبادل الأدوار فيها بين المرسل والمستقبل فإن كل فرد لا يمكن أن يحسن التواصل مع الآخرين ما لم يتمكن من مهارات الاتصال اللغوي المتمثلة بالكلام والكتابة والاستماع والقراءة، وهذا يعني أن على واضحى مناهج تعليم اللغة والقائمين بتعليمها الاهتمام بهذه المهارات بشكل متوازن ينسجم مع دور كل مهارة في عملية الاتصال.

وقد أشار (Norton 1993) إلى أن نصيب كل مهارة من المهارات المذكورة في عملية الاتصال اللغوي يتمثل بما يأتي:

- متوسط ما يسمعه الفرد في اليوم الواحد يعادل قراءة كتاب.
- متوسط ما يتحدث به الفرد في اليوم الواحد يعادل قراءة كتاب أسبوعياً.

- متوسط ما يقرؤه الفرد يعادل قراءة كتاب في كل شهر.
 - متوسط ما يكتبه الفرد في اليوم يعادل كتاب في العام الواحد.
- ومما يقتضي التنبيه هو أن هذه المهارات غير منفصلة عن بعضها في عملية الاتصال اللغوي بل كثيراً ما تكون متكاملة متداخلة لا سيما عندما تكون عملية الاتصال بين المرسل والمستقبل دائيرية لا خطية.

و بما أن الحياة بطبيعتها تتسم بالتغيير المستمر والتطور المتتسارع فقد نجمت عن هذا التغير والتطور حاجات جديدة للتواصل الاجتماعي بين الناس لا سيما في عصر العولمة جعلت دور الكتابة والقراءة يتضاعف في عملية الاتصال الاجتماعي والعلمي والثقافي فأصبح الإنسان لا يستغني عن القراءة إذا ما أراد مواكبة تطورات العصر الحديث المتتسارعة.

ولما كانت القراءة والكتابة عمليتين متلازمتين تقوم إدراهما على الأخرى إذ لا فائدة من كتابة لا تقرأ، ولا قراءة من دون مكتوب سنصر الحديث في هذا الكتاب على القراءة لا بمفهومها الآلي إنما بمفهومها الوظيفي الذي يشدد على الفهم والاستيعاب، ولابد من توضيح مفهوم القراءة، وأهميتها، ومستويات الفهم فيها ومهاراتها ونماذج تعليمها وذلك كما يأتي:

مفهوم القراءة

القراءة عملية يراد بها الربط بين الرموز المكتوبة، وأصواتها وفهم معانيها وما بين السطور وما خلفها أي ربط الكلام المكتوب بلفظه وفهم معناه بوصف اللغة ألفاظاً تحمل معاني، فالكلام المقصود يتكون من رمز ولفظ ومعنى يعبر عنه اللفظ.

وتشير الأدبيات التربوية إلى أن مفهوم القراءة مرّ بمراحل تظهر أنه قد تطور من المفهوم الآلي للقراءة الذي يشدد على ميكانيكية القراءة إلى المفهوم الحديث الذي يتسم بالتعقيد ويشدد على أن القراءة عملية عقلية يشترك فيها العقل وحاسة البصر

والسمع، وأعضاء النطق تفضي إلى فهم المقرؤ وتقويمه، وتوظيفه في تعديل سلوك القارئ. وعلى أساس هذا المفهوم لم تعد القراءة مجرد إدراك صور الكلمات، أو الرموز المكتوبة، والنطق بها بل أصبحت تهتم بمعاني الألفاظ والتراكيب اللغوية، والسياق الذي ترد فيه، وما بين السطور وما وراءها.

وقد عرفت القراءة تعاريفات عديدة منها:

تعريف منصور: عرفها منصور (1982) بأنها: عملية تتضمن الأداء اللفظي السليم، وقدرة القارئ على فهم المقرؤ، ونقده، وترجمته إلى سلوك يمكن به القارئ من حل مشكلة، أو إضافة عنصر جديد من عناصر المعرفة إلى معارفه السابقة.

ويلاحظ أن هذا التعريف يشدد على:

- * الأداء اللفظي (الجانب الآلي).
- * فهم المقرؤ.
- * تقييم المقرؤ.

* الاستفادة من المقرؤ في تعديل السلوك وتوظيفه في مواجهة مشكلة أو تحصيل معارف جديدة لم تكن معروفة من قبل.

تعريف Goodman (1976): عرفها بأنها عملية يتحصل فيها القارئ معنى المقرؤ، أو المكتوب باستخدام اللغة كاملة.

ويلاحظ أن هذا التعريف يشدد على:

- * تحصيل المعنى وفهمه.
- * الاستخدام الكلي للغة (معنى تداخل المهارات فيها).
- غير أنه يغفل الجانب اللفظي.

تعريف Bond (1984) : عرفها بأنها عملية تعرف الرموز المكتوبة، أو المطبوعة التي تستدعي معاني تكونت عن طريق الخبرة السابقة التي مر بها القارئ وتمكنه من اشتقاء معاني جديدة باستخدام المفاهيم المخزنة في بنيته المعرفية، وتنظيم هذه المعاني تنظيماً تحكمه الأغراض التي يحددها القارئ عند قراءة الموضوع.

يلاحظ أن هذا التعريف يشدد على:

- الإدراك العقلي للرموز المكتوبة أو المطبوعة.
- استدعاء الخبرة السابقة التي مر بها القارئ والتأسيس عليها.
- التفاعل بين المعاني الجديدة والمعاني المخزنة واحتقاء معانٍ جديدة.
- الأغراض التي يسعى إليها القارئ (أهداف المقروء).

تعريف يونس والناقة (1977): عرفها بأنها: عملية عقلية تشتمل على تفسير الرموز التي تستلهمها عين القارئ، وفهم معانيها، والربط بينها وبين الخبرة الشخصية للقارئ. ويلاحظ أن هذا التعريف يلتقي مع التعريف السابق في التشديد على عملية الإدراك العقلي للرموز وتفسيرها وفهم معناها وربط الخبرة السابقة للقارئ بالخبرة الجديدة التي يتضمنها المقروء.

تعريف عبده (1990) : عرفها بأنها: نشاط بصري عقلي قد يكون مصحوباً ببنط مسموع، أو تحريك الشفاه، وقد لا يكون مصحوباً بذلك غرضه الفهم الجيد للمقروء الذي يتعدى فهم المعاني الصريحة المباشرة للرموز المكتوبة، أو المطبوعة إلى فهم المعاني البعيدة، وقراءة ما بين السطور.

يلاحظ أن هذا التعريف يشدد على:

- دور حاسة البصر في عملية الإدراك العقلي بوصفها الوسيلة التي تلتقط صور الرموز وتنقلها عن طريق العصب البصري إلى الدماغ.
- الفهم الجيد للمقروء بوصفه الغرض الأساس للقراءة .

- تجاوز الفهم حدود المعنى الصريح المباشر إلى المعانى الكامنة بين السطور التي قد يقصدها الكاتب.

وفي ضوء ما تقدم يمكن استخلاص المفهوم الحديث للقراءة بأنها: عملية عقلية يتم فيها تحويل الرموز المكتوبة، أو المطبوعة إلى ألفاظ مفهومه من القارئ، وفهم ما بين السطور واستنتاج ما وراءها، ونقد المقرؤء، وإصدار الحكم عليه بالقبول والاستفادة منه في تعديل السلوك، وزيادة الرصيد المعرفي، أو الرفض. وعلى أساس هذا المفهوم ينبغي أن تبني المواد المقرؤءة وتعلم قراءتها.

وعلى أساس ما تقدم فإن العملية القرائية تشتمل على أكثر من مستوى من مستويات النظام اللغوي فهي تشتمل على:

- المستوى الصوتي: المعنى بإخراج الحروف من مخارجها الصحيحة وتوليف المقاطع الطويلة والقصيرة التي تتكون منها الألفاظ أو المفردات.
 - المستوى النحوي: المعنى بحركات أواخر الكلمات وتركيب الجمل ومراعاة العوامل النحوية في نطق الجمل.
 - المستوى الدلالي: المعنى بمعاني المفردات التي تتصل ببنية الكلمة والسياق الذي ترد فيه وفي هذا المجال يستحضر المستوى الصرفي والكتابي.
- وكما اختلف المربون في نظرتهم إلى العملية القرائية اختلفوا في نماذج تعلمها فقد أشار نصر (1990) إلى أكثر من نموذج لتعلم القراءة منها:

- أ. نموذج (Good man & Other, 1979): الذي أطلق عليه النموذج المرحلي بموجبه يرى Goodman القراءة أنها عملية تفاعلية تأمليّة تجري في صورة عمليات مرحلية تتسم بالتدخل، والتسلسل ترمي إلى تحصيل معانٍ للمواد المكتوبة، أو المطبوعة تتضمن الاستراتيجيات الآتية:
 - التعرف Recognition: أي تعرف الكلمات المكتوبة.

- الفحص Sampling: أي تدقيق معاني النص أو المفردات وتعرف ما بين السطور.
- التنبؤ Predicting: أي توقع المقاصد التي خلف السطور.
- التتحقق Confirming: أي التحقق مما تم فهمه من المعاني.
- التصحيح Correcting: أي تصحيح ما به حاجة إلى تصحيح.
- الانتهاء Termination.

وعلى أساس هذا النموذج يعتبر كودمان القراءة عملية دائيرية تبدأ بتعرف الكلمة المكتوبة وتستمر إلى ما بعد تحصيل المعنى فهو يرى القراءة عملية ذات اتجاهين:
الأول: من أسفل إلى أعلى.
الثاني: من أعلى إلى أسفل.

والقارئ في عملية القراءة يفسر ما يقرأ، ويحلله، ويعطيه أبعاداً قد لا تكون موجودة في النص وقد لا يقصدها الكاتب.

ب. نموذج (Gray, 1960): الذي يطلق عليه النموذج التكامل، وينظر إلى القراءة بموجبه على أنها عملية استخلاص المعاني من الرموز المكتوبة، أو المطبوعة فيها تتكامل عوامل فسيولوجية، وعقلية، وانفعالية تشمل على عمليات متكاملة متسقة تتمثل باستقبال شبكة العين إشارات الرموز المكتوبة، أو المطبوعة، ونقلها إلى المراكز الدماغية الخاصة التي تستثير الترابطات الخاصة بالإيصال والرابطات الخاصة بالنطق التي تلتقي لتكون أشياء في ذهن القارئ لها معنى.

ج. نموذج ثورندايك: بموجب هذا النموذج يمر تعلم القراءة بالمراحل الآتية:

- إدراك شكل الكلمة المكتوبة، أو المطبوعة.
- نقل الشكل عن طريق العين والعصب البصري إلى الدماغ.
- محاولة فهم المقروء.
- استجابة القارئ للمادة المقرأة التي قابل المثير، ومثل هذه الاستجابة مدى فهم المقرأة، وتقديره من القارئ.

- استيعاب المعاني والمفاهيم والمصطلحات التي يتضمنها المقتروء.
- د. **نموذج آدمز Adams:** يشدد هذا النموذج على المكونات الفرعية لمهارة القراءة إذ يرى آدمز أن القراءة نظام يتكون من المعالجات الآتية.
 - معالج التهجئة: أي تهجئة الكلمات به تستقبل مؤشرات الرموز المكتوبة أو المعلومات المكتوبة.
 - معالج السياق: بما أن القراءة تهتم بدلالة الكلمة وفهم معناها، وبما أن دلالة الكلمة تستمد من هجائها والسياق الذي ترد فيه فلا بد لمهارة القراءة أن تشتمل على معالج السياق الذي به يفسر القارئ النص تفسيراً يتسم بالاتساق والاستمرارية في أثناء القراءة.
 - معالج المعنى وهو المعالج الذي به تستقبل النتائج التي تتمحض عن معالج السياق.
 - معالج الأصوات به تحول الرموز المكتوبة، أو المطبوعة إلى أصوات. (العبد الله، محمد فندي، 2007).
- وهناك من يرى أن المعلومات التي يحتوي عليها النص القرائي تنتقل من النص إلى المتعلم ويتم تعلمها على وفق النماذج الآتية:
 - نموذج من أسفل إلى أعلى: يرى أصحاب هذا الاتجاه أن المعلومات والمعاني الموجودة في النص تنتقل إلى عيني القارئ ثم إلى دماغه فتستقر في ذاكرته.
 - نموذج من أعلى إلى أسفل: يرى أصحاب هذا الرأي أن المعنى لا يكون في النص إنما في ذهن القارئ، وأن القارئ يفهم ما يقرأ بالشكل الذي يراه هو في ضوء المعاني الموجودة وعناصر السياق الذي ترد فيه.
 - النموذج التفاعلي: يرى أصحاب هذا النموذج أن طبيعة التفاعل بين القارئ والنص هي التي تحدد مدى استيعاب النص وفهمه، ويختلف هذا النموذج عن النموذجين السابقين في أنه يعتبر انتقال المعلومات والمعاني الواردة من مصادرها

مع بعضها البعض يتم في آن واحد سواء أكانت هذه المصادر حسية عندما يتلقى القارئ بحواسه الكلمات المكتوبة أم كانت ذهنية عندما تكون في صورة دلالات لفظية ومعنىّة في ذهن القارئ، ويتفق هذا النموذج مع النظرية التوليدية. وتأسياً على ما تقدم يمكن القول، إن القراءة ليست نشاطاً بصرياً يقف عند تعرف الرموز المكتوبة، أو المطبوعة إنما هي عملية عقلية تتضمن تفسير الرموز التي تقع عليها عين القارئ، وفهم معانٍها في ضوء الخبرات السابقة والسياق الذي ترد فيه، وهي بذلك تتطلب عمليات عقلية، ونفسية معقدة تتضمن أنماط التفكير والتحليل والتقويم، والتحليل، وحل المشكلات.

فالقراءة عملية بنائية نشيطة يؤدي فيها القارئ دور المعالج الإيجابي النشط للمعرفة، ولا يكون مجرد متلقي سلبي، وتتضمن عمليات عقلية، ومستويات تفكير عليا يؤديها القارئ (السيد، 2003).

آلية القراءة

في ضوء ما تم عرضه حول مفهوم القراءة يمكن تحديد أجزاء آلية القراءة بما يأتي:

- العين والعصب البصري لنقل الإحساسات والرموز إلى الذهن.
- جهاز النطق الذي يستلم الإيعاز من الدماغ للنطق بأصوات الرموز في ضوء الخبرة السابقة بتلك الأصوات عندما تكون القراءة جهرية.
- الذهن (الدماغ) الذي يتولى استلام صور الرموز وإصدار الإيعاز للنطق بها وفهم معاني المفردات وتنظيم البنية المعرفية بتأسيس الخبرة الجديدة على الخبرات السابقة.

وهذا يعني أن عملية القراءة تتطلب:

- قدرة القارئ على الإبصار أي سلامة البصر وتعرف الرموز المكتوبة، أو المطبوعة.
- قدرة القارئ على الإدراك البصري والفهم.
- قدرة القارئ على النطق.

- قدرة القارئ على توليف المقاطع والكلمات.

لذلك فعندما يراد تمكين القارئ من القراءة الصحيحة لا بد من الاهتمام بحسنة البصر وسلامتها، والقدرة العقلية ونضجها، وأعضاء النطق، وخلوها من العيوب فضلاً عن الاهتمام بحسنة السمع لأن القراءة تكتسب بالمحاكاة الصوتية، وأن تعليم الفرد النطق بأصوات الحروف والكلمات يقوم على محاكاة تلك الأصوات، وأن هذه المحاكاة تتوقف على سلامية حسنة السمع، وقدرة الفرد على الاستماع، وهذا يعني أن مهارة القراءة تتصل بالنص، والكتابة وشكل الرموز المكتوبة، أو المطبوعة، والاستماع، وبهذا تجتمع في القراءة مهارات اللغة جميعها.

وتأسيساً على ما تقدم فإن مهارة القراءة مهارة معقدة ذات آلية متعددة العناصر أو الأجزاء، وإن هذه الأجزاء تعد من العناصر المهمة في اكتساب مهارة القراءة فضلاً عن كمية المقروء، ونوعيته، وإن مهارة القراءة تقتضي تدريياً مستمراً لضمان تطوير آلية القراءة.

أهمية القراءة

القراءة مفتاح المعرفة والنافذة التي يطل منها الفرد على الفكر الإنساني وما حصل ويحصل في العالمين القريب والبعيد بها يتزود بالمعرفات والعلوم في المجالات المختلفة في الأزمنة الماضية والحاضرة عن طريق البحث في علوم الماضين، وما توصل إليه العلماء، وما أنتجه الأدباء والفنانون، وما أنجزه القادة، وما فعله دهاء الأمم.

ولعل أقوى ما يحتج به على عظم المكانة التي تحتلها القراءة بين مهارات الاتصال اللغوي ما جاء في قوله تعالى: (أَقْرَا بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ {1/96} خَلَقَ الْإِنْسَانَ مِنْ عَلَقٍ {2/96} أَقْرَا وَرَبُّكَ أَكْرَمُ {3/96} الَّذِي عَلَمَ بِالْقَلْمِ {4/96}) [العلق: 4-1].

فالآيات الكريمة أول التنزيل على رسول الهدى ﷺ وأول مفردة فيهن (اقرأ) بها خطاب البارئ جل وعلا نبيه الكريم وفي البدء بها رجحان للقراءة وتأكيد لأهميتها في اكتساب العلم والمعرفة وقد تجلى ذلك في تكرار الأمر بالقراءة مما يؤكّد كون القراءة

السبيل الفعال للمعرفة بها تفتح الأذهان على المعارف وأسرارها؛ فهي نافذة العقل الإنساني لامتلاك العلم، وفتح المعرفة الإنسانية التي منها ينهل الإنسان المعرف والآداب ويتدوّق الفنون.

وما تقدم فإن القراءة تعد أساساً لبناء الشخصية الإنسانية، ووسيلة الفرد في تكوين ميوله، واتجاهاته، وبلوره قيمه، وتعزيز ثقافته، فضلاً عن كونها وسيلة الفهم والتعلم والتعليم.

وقد ازدادت أهمية القراءة في حياة الإنسان مع التطور المعرفي الهائل الذي شهدته العالم على نحو متتسارع في مختلف العلوم وشئون الحياة أفقياً ورأسيًا مصحوباً بثورة تكنولوجيا الاتصال التي جعلت من العالم قرية صغيرة لم يعد للإنسان بدُّ فيها من إتقان القراءة ليتمكن من مواكبة العصر ويطلع على ما يدور حوله على الأصعدة المختلفة. لذلك أصبحت القراءة ضرورة ملحة، ولازمة من لوازم الإنسان الذي ينشد التحضر والتقدم.

وإذا كانت الكتابة وسيلة مهمة في نشر المعرفة والتواصل بين الناس وربط الحاضر بالماضي فلا قيمة لها من دون القراءة لأن قيمة المكتوب مهما كان محتواه موقوفة على قراءته وفهمه، ومن أسباب رجحان القراءة على غيرها من وسائل الاتصال أن المكتوب يمكن أن يقرأ في كل زمانٍ، ومكان فلا تقيده المحددات والقيود التي تقتضيها وسائل الاتصال الأخرى.

زد على ذلك دور القراءة في التعليم والتعلم فلا تعلم من دون قراءة لأن كل العلوم المدرسية يمر تعلمها وتعليمها بالقراءة فالقراءة وسيلة المتعلم في توصيل العلوم، وأداته في التعلم؛ فهي تلازم الإنسان في المراحل التعليمية جميعها وتستمر معه إلى ما بعدها لأن الإنسان يتعلم من المهد إلى اللحد ولعل القراءة وسليته الأولى في ذلك وخلاصة القول يمكن إجمال دور القراءة في حياة الإنسان بما يلي:

- إنها نافذة رئيسة يطل منها الإنسان على كنوز المعرفة والثقافة.

- تزود الفرد بالمعلومات التي به حاجة إليها في مواجهة المشكلات التي تعترضه أو تتحداه.
- تستثير في الفرد روح المبادأة والابتكار والنقد.
- تساعد على تنمية الذكاء وتوسيع الأفق الإدراكي.
- تبني الميل نحو الأدب لدى الأفراد.
- تزيد المحصول اللغوي لدى القارئ.
- توفر المتعة والاسترخاء للقارئ.
- وسيلة الفرد في اكتساب مستلزمات المهنة.
- تزود الفرد بما يجري في العالم، وما يتصل بشؤون الحياة.
- تساعد في بناء شخصية الفرد وإنماها.
- تدرب العقل على الربط بين الرموز المكتوبة وما تحمل من معانٍ.
- بما أن المكتوب يعد أوسع أبواب المعرفة فإن مفتاح هذا الباب هو القراءة.
- إن تحصيل المواد الدراسية جميعها يعتمد على القراءة لذلك فإن ضعف المتعلم في القراءة يؤدي بالتأكيد إلى تدني تحصيله في جميع المواد الدراسية.
- بالقراءة يتم تلاحم الأفكار وتقاربها بين الناس.
- بالقراءة يحصل التفاهم، ويتم التواصل بين أبناء المجتمع وبين الأمم عن طريق وسائل الاتصال المكتوبة بما في ذلك الكتب والمؤلفات والصحف وشبكة الانترنت.
- تعد القراءة وسيلة من وسائل النهوض الفكري والثقافي للفرد والمجتمع.
- تعد القراءة وسيلة لأخذ العبر واستمداد التجارب من تراث الآخرين، وأفكارهم.

أنواع القراءة

تبينت تصنيفات القراءة وتعددت تبعاً للأساس الذي يقوم عليه التصنيف فهي:

- على أساس شكلها العام في الأداء صنفت إلى:
 - أ. قراءة جهرية:

هي عملية آلية ذهنية معقدة تشتراك فيها العين والذهن وأعضاء النطق بها يتم تحويل الرموز المكتوبة إلى ألفاظ منطقية مفهومها المعاني مقومة من القارئ يعد النطق العنصر المميز فيها، فهي تشدد على نطق الكلمات والجمل نطقاً صحيحاً، وإخراج الأصوات من مخارجها، والاسترسال في القراءة بصوت مسموع معبر عن المعاني لتحقيق الفهم والإفهام، وتشدد كذلك على الحركات، والسكنات، وضبط الإعراب فهي تهدف إلى:

- تكين القارئ من إجاده النطق وإخراج الحروف من مخارجها الصحيحة.
 - تكين القارئ من تمثيل المعاني وحسن الإلقاء والتعبير الصوتي عن دلالات علامات الترقيم.
 - تعويد القارئ الاسترسال في القراءة وتحقيق السرعة المناسبة فيها مع فهم المقروء وتقويمه.
 - إعداد المتعلم مواجهة المواقف الخطابية التي قد يتعرض لها، والتغلب على عامل الخجل عند مواجهة الآخرين.
 - تدريب القارئ على مراعاة القواعد النحوية والبنية الصرفية في قراءة الكلمات والتركيب المكتوبية.
 - تدريب القارئ على مراعاة أسلوب النص في التعبير الصوتي.
- وعلى أساس ما تقدم فإن القراءة الجهرية تعد وسيلة رئيسة للتدريب على النطق الصحيح ومن ميزاتها أنها تمكن المعلم من اكتشاف عيوب النطق لكي يعالجها، وتدريب المتعلمين على فن الإلقاء والتعبير الصوتي عن المعاني.

أما عيوبها فهي:

- قد لا يشتراك جميع المتعلمين فيها فيؤدي ذلك إلى الإحباط.
- قد ينشغل بعض الطلبة في أثناءها بأمور أخرى.

- عندما يكون الموضوع المقرؤ واحداً قد يؤدي إلى تسلسل الملل والأسأم إلى نفوس الطلبة لعدم شعورهم بما هو جديد.
- إن الذهن فيها ينصرف إلى صحة النطق على حساب فهم المعنى.
- تجهد القارئ وتستغرق وقتاً أطول مما يقلل من جدواها الاقتصادية.
- استعمالها لأغراض التحصيل قليل الجدوى لذا ينصح الفرد الذي تعود القراءة بصوت مسموع بالإلقاء عن هذه العادة واستعمال القراءة الصامتة لأغراض التحصيل.

ب. القراءة الصامتة:

هي قراءة خالية من النطق أو الهمس، أو تحريك الشفاه بها يدرك القارئ المعنى المقصود بالنظرية وإدراك الرموز المكتوبة وتحويلها إلى معانٍ مفهومة من دون نطقها بها تزحف عين القارئ فوق السطور زحفاً فلتقط المعاني، أي أنها قراءة ذهنية من دون صوت أو همس تتم بقراءة معاني ما يقع تحت مساحة البصر في آن واحد بمعنى أن القارئ فيها لا يقرأ كلمة بل جملة جملة أو أكثر تبعاً لمساحة إدراكه البصري التي يمكن أن تتسع باللممارسة والدرية.

ويموجب المفهوم السابق للقراءة الصامتة فإنها قراءة تشتراك فيها العين والذهن من دون أعضاء النطق، والذهن فيها يتفرغ لإدراك المعنى وتفحصه، والتحليل وراءها والاستنتاج والتنبؤ بما بين السطور وما وراءها مما يقصده الكاتب أولاً يقصد فالقراءة الصامتة تشدد على فهم المقرؤ واستيعابه، والسرعة في القراءة، وعلى هذا الأساس تعدد أكثر إنتاجية من القراءة الجهرية والأنسب في تحصيل المعلومات وتهدف إلى:

- تمكين القارئ من فهم المقرؤ وما بين سطوره وما وراءها.
- تمكين القارئ من السرعة في القراءة.
- تهيئة القارئ للاعتماد على نفسه في تحصيل المعارف .
- إعانة القارئ على تخزين صور الكلمات والتراكيب واستدعائهما عند الكتابة فتكون سبباً من أسباب صحة الكتابة.

- الإسهام في زيادة المحصول اللغوي للقارئ.
 - المساعدة على حفظ بعض النصوص التي ينجذب إليها القارئ.
 - تنمية القدرة على تحليل المقروء وتقويمه وتحديد الأفكار الرئيسية فيه.
 - زيادة الإنتاجية من خلال قراءة كم كبيرة في وقت قصير.
- وعلى أساس ما تقدم فإن القراءة الصامتة تتميز بـ
- كونها الطريقة الطبيعية الأكثر استعمالاً في الحياة.
 - كونها الطريقة الأكثر إنتاجية.
 - إسهامها في تدريب القارئ على السرعة في القراءة.
 - إراحة القارئ لأنها لا تتطلب جهداً كالجهد الذي تقضيه القراءة الجهرية.
 - كونها الطريقة الأنسب اجتماعياً لأنها لا تسبب إزعاجاً للآخرين عندما تستعمل مع وجودهم والقارئ في مكان واحد.
- تحقق فهماً أفضل للمقروء لأن الذهن فيها يتفرغ للمعنى.
- كونها الطريقة الأفضل للاستغلال في أوقات الفراغ.
 - كونها الطريقة الأفضل لأغراض البحث والتنقيب عن المعلومات.
 - تمكين المعلم من إشراك جميع الطلبة فيها في آن واحد.
- ولكن استعمالها في الصفوف الدراسية لا يخلو من العيوب مثل:-
- ممارستها بطريقة القراءة الجهرية يفقدها ميزاتها وأهدافها.
 - في أثناء ممارستها قد يتعرض بعض الطلبة للشروع الذهني.
 - لا تدرب القارئ على صحة النطق ولا تمكن المعلم من اكتشاف الخلل في النطق عند القارئ.

ج . القراءة الاستماعية:

هي القراءة التي تستخدم فيها الأذن والذهن في إدراك ما يقرأه الآخرون بها يتعرف الفردضمون المقروء عن طريق الاستماع والإصغاء، فهي قراءة يتفرغ الذهن فيها للفهم والاستيعاب، ويعد الإصغاء العنصر الفعال فيها، ومن أهدافها:

- تدريب المتعلمين على الإنصات والإصغاء إلى الآخرين بوصف الإصغاء من السلوكيات التي يحتاج الفرد إليها في مواقف تعليمية واجتماعية كثيرة في الحياة كالاستماع إلى المحاضرات، وما يطرح في الندوات والمؤتمرات، والمناظرات ونشرات الأخبار.
- تنمية القدرة على الاستيعاب والتذكر لدى المتعلم.
- تدريب الفرد على إعمال الفكر في المسموع لأن الذهن فيها يتحرر من أعباء العمليات الأخرى التي تقضيها أنواع أخرى من القراءة؛ فالذهن هنا يتفرغ للجانب الفكري في المسموع.
- تحليل المقرء المسموع، وتحديد الأفكار الرئيسية الواردة فيه.
وبذلك فالقراءة الاستماعية تتميز بـ:
 - التدريب على الإصغاء.
 - التدريب على استيعاب المقرء وتسجيل الملاحظات في أثناء سماع المقرء.
 - تمكين السامع من تحليل المسموع وتقويمه.
 - تعكس قدرات السامعين على الفهم والاستيعاب والتحليل.
 - تعد وسيلة فعالة في تعليم المكفوفين (عطية، 2008).
- ولكن القراءة الاستماعية ناجحة وفعالة في تحقيق أهدافها ينبغي مراعاة الآتي:
 - أن يكون الموضوع المسموع جديداً جذاباً يتوق السامع إلى سماعه.
 - أن تكون لغة المسموع سهلة واضحة خالية من التعقيد والغموض.
 - أن يتم التشديد فيها على إدامة الإصغاء والانتباه الشديد.
 - الحرص على عدم مقاطعة القارئ في أثناءها.
 - أن تنتهي بأسئلة ومناقشة حول مضمون المقرء لقياس مستوى استيعاب السامع.
 - أن تكون بصوت واضح خالية من الأخطاء اللفظية تراعي أسس التعبير الصوتي عن المعاني.
- علمًا بأن مظاهر استيعاب السامع للمسموع تتمثل بالآتي:
 - تمكنه من إعطاء فكرة واضحة عن المقرء.

- قدرته على تلخيص المقرء بأسلوبه الخاص.
- قدرة السامع على ربط المسموع بالواقع.
- قدرة السامع على موازنة المقرء بغيره.
- قدرة السامع على ترتيب أفكار المقرء وإدراك العلاقات التي تربط بينها.
- قدرة السامع على استنتاج مغزى المسموع.
- على أساس الغرض العام للقارئ:

صنفت القراءة على أساس الغرض العام الذي يسعى إليه القارئ إلى :

- أ. قراءة الدرس: إن قراءة الدرس هي القراءة التي يمارسها القارئ لتحقيق أغراض تتطلبها المهنة أو العمل الذي يمارسه القارئ، أو مناسطه اليومية بمعنى أنها ترتبط بمتطلبات المهنة فقد يمارس الفرد قراءة الدرس لاكتساب معارف ومعلومات تتصل بهنته أو مقتضيات عمله وتقع قراءة الدروس التعليمية ضمن إطار هذا النوع من الدراسة، ويتسم هذا النوع من القراءة بالتركيز والتثبيت على محتوى المقرء وما يتضمن من قضايا وأفكار.
- ب. قراءة الاستمتاع: هي القراءة التي يكون الغرض العام منها الاستمتاع وقضاء أوقات الفراغ .

3- على أساس الأغراض الخاصة:

- صنفت القراءة على هذا الأساس أكثر من تصنيف، فهناك من صنفها إلى:
- قراءة عاجلة تتسم بالسرعة لامتلاك صورة أولية عن المقرء تمارس عندما لا يتطلب المقرء دقة القراءة الصحفية.
- قراءة للبحث عن الفكرة العامة للموضوع.
- قراءة لأغراض التحصيل تسعى إلى التذكر والإلقاء.
- قراءة لجمع المعلومات عن الموضوع المقرء.
- قراءة للمتعة والتذوق الأدبي.

- قراءة لأغراض التحليل والنقد (إبراهيم،1989).

- قراءة من أجل اتباع التوجيهات والإرشادات.

- قراءة من أجل حل مشكلة.

- قراءة من أجل البحث عن إجابة لسؤال أو أسئلة.

4- على أساس المادة المقرؤة:

صنفت القراءة على أساس المادة المقرؤة إلى:

- قراءة المواد العلمية.

- قراءة المواد الأدبية.

- قراءة المواد التاريخية (شحاته،1996).

وهناك من صنف القراءة إلى:

▪ قراءة سريعة: كما هو الحال في قراءة الصحف.

▪ قراءة فاعلة تؤدي إلى التعلم.

▪ قراءة انتقائية: الغرض منها انتقاء مفردات أو فقرات أو عنوانات معينة يتوقف القارئ إليها وقد أصبحت هذه القراءة أكثر شيوعاً في عصرنا بفعل كثرة المكتوب في وسائل الاتصال المختلفة لا سيما شبكة الانترنت.

في هذا النوع من القراءة تمر عين القارئ على صفحات المقرؤة مروراً هادفاً يتسم بحصافة القارئ وقوة ملاحظته وحسن اختياره للمصادر ودقة تحديد أهداف القراءة.

▪ القراءة الناقدة: وهي القراءة التي يكون الغرض منها تقويم المقرؤة وإصدار الحكم عليه من حيث المحتوى والسياق الذي يرد فيه لغرض تحديد نقاط القوة والضعف فيه ويتسم هذا النوع من القراءة بالدقة والتحليل وتقصي ما بين السطور وما وراءها .

- قراءة الاستطلاع: يمارس هذا النوع من القراءة لأغراض الاستطلاع على المادة المقرؤة ووضع خطة لتنظيم دراستها، وتتسم القراءة الاستطلاعية بكونها قراءة سريعة أو خاطفة.
- قراءة سابرة: يستخدم هذا النوع من القراءة عندما يكون الغرض من القراءة البحث عن معلومات محددة أو أرقام أو أسماء أو قضايا معينة يسعى القارئ إلى العثور عليها والتأكد منها فهي قراءة تفصصية تنبؤية.
- قراءة الدراسة: وهي القراءة التي يكون الغرض منها التحصيل الدراسي وتتسم بكونها تشتمل على أكثر من نوع من أنواع القراءة التي مرّ ذكرها فالدارس يستطيع، ثم يتفحص، وينتقد، ويبحث عن المعلومة المثبتة في محتوى المقرؤء.
- وهناك تصنيفات أخرى كثيرة ولكنها تلتقي في الإطار العام عند الأنواع التي مرّ ذكرها فيما تقدم.

مستويات الاستيعاب القرائي ومهاراتها

مرّ القول إن المربين تباهيوا في تصنيف مستويات الاستيعاب القرائي فعلى سبيل المثال أن (Gray 1983) صنف القراءة في ثلاثة مستويات هي:

الأول: قراءة السطور (المستوى الحرف).

الثاني: قراءة ما بين السطور (المستوى التفسيري).

الثالث: قراءة ما وراء السطور (المستوى النقدي).

فيما صنفها آخرون إلى:

- مستوى الاستيعاب الحرف: الذي ينحصر في فهم المعانٍ الحرفية للرموز المكتوبة التي تمر عليها عين القارئ ويدركها القارئ في صورة وحدات يكمل بعضها البعض بمعنى أنه يعني بالمعانٍ المباشرة للمكتوب كما هي من دون الذهاب إلى ما هو أبعد من ذلك.

- مستوى الاستيعاب الاستنتاجي: في هذا النوع من الاستيعاب القرائي يذهب القارئ إلى ما هو أبعد من المعاني المباشرة فينصرف إلى تعرف المعاني الضمنية وأغراض الكاتب التي لم يصرّح بها في المقتول بشكل مباشر لذلك يعد هذا المستوى من الاستيعاب أكثر عمقاً من المستوى السابق ويحتاج إلى عمليات عقلية أكثر تعقيداً ففي هذا المستوى تتدخل المعلومات التي يتضمنها المقتول والمعلومات السابقة لدى القارئ فينجم عن ذلك إعادة تنظيم البنية المعرفية للقارئ ويتوصل إلى معلومات غير مصحّح بها.
 - مستوى الاستيعاب الناقد: في هذا المستوى من الاستيعاب يتجاوز القارئ حدود فهم المعاني الحرافية المباشرة واستنتاج المعاني الضمنية وأغراض الكاتب غير المصحّح بها إلى مستوى الاستجابة للأفكار والمعاني التي يتضمنها المقتول باستخدام معارفه السابقة لإصدار حكم وتقييم المقتول لذلك فإن هذا المستوى من الاستيعاب يستلزم عمليات عقلية معقدة تتضمن التحليل والتفسير والموازنة وإصدار الأحكام التقييمية أو التقديرية.
 - مستوى الاستيعاب التقديرية: إن بلوغ القارئ هذا المستوى يعني أنه أصبح يتعامل مع نوعية المقتول عاطفياً فيكون قادراً على التعبير عن مواقف القارئ، وأرائه ومفاهيمه في الحياة الاجتماعية.
- أما مهارات الاستيعاب القرائي فهي تختلف باختلاف مستويات الاستيعاب فلكل مستوى مهاراته التي لا يمكن للقارئ من بلوغ المستوى المطلوب من دون تمكنه منها وإنقاذها وهي كما يأتي:
- أ- مهارات الاستيعاب الحرفي:

إن المهارات الالزمة للاستيعاب الحرفي كثيرة يمكن إجمالها بما يأتي:
- الإدراك البصري لرموز الحروف والحركات، وصور الكلمات.

- نطق الحروف بأصواتها وإخراجها من مخارجها الصحيحة باعتبار أن معنى المفردة مرتبط ببنيتها وأصوات حروفها.
- التوليف بين المقاطع في الكلمات والكلمات في الجمل.
- التعبير الصوتي عن المعاني.
- ملاحظة الحقائق والتفاصيل التي يتضمنها المقتروء.
- تذكر الأحداث والشخصيات التي يتضمنها النص، وتوسللها وأدوارها.
- فهم معاني الكلمات والجمل.
- السرعة الملائمة والاسترسال في القراءة.
- التمييز بين أشكال الحروف والسيارات التي ترد فيها الكلمات.
- إدراك معاني المفردات التي تختلف باختلاف السياق الذي ترد فيه.
- مراعاة العوامل النحوية وتشكيل أواخر الكلمات.
- تحليل الجملة إلى عناصرها التي تتكون منها.

وعلى أساس ما تقدم فإن القارئ عندما يبلغ مستوى الاستيعاب الحرفي يستطيع أن:

- يقرأ قراءة جاهزة صحيحة خالية من الأخطاء اللفظية معبرة عن المعاني .
- يقرأ قراءة صامتة متفرضةً لمعاني المفردات والتراكيب.
- يجib عن بعض الأسئلة التي تتعلق بالمعنى المباشرة التي يتضمنها النص المقتروء.
- يعطي المعاني الحقيقية للمفردات التي وردت في النص، ويعطي المعاني الظاهرة لمفردات النص وتراكيبيه بذكر المرادف أو الضد أو الشرح أو إدخال المفردة في جملة.
- يحدد الأفكار الرئيسية الواردة في النص.

بـ- مهارات مستوى الاستيعاب الاستنتاجي أو التفسيري:

لما كان هذا المستوى يعني تجاوز حرافية النص فإن المهارات الالزمة لبلوغه يمكن

التعبير عنها بالآتي:

- القدرة على التنبؤ، أو التنبؤ بالأحداث.

- القدرة على تكوين الآراء الخاصة بالقارئ.
- تعرف الأفكار غير المصرح بها.
- تعرف آراء الكاتب وأفكاره.
- تحليل الشخصيات والأحداث الواردة في النص.
- التعمق في فهم الأفكار المصرح بها والملمح بها.
- تفسير الأحساس والمشاعر الواردة في النص.

وفي ضوء هذه المهارات فإن القارئ الذي يبلغ مستوى الاستيعاب الاستنتاجي أو التفسيري يكون قادرًا على:

- تفسير الكلمات التي استخدمت مجازاً في غير ما وضعت له في أصل اللغة.
- إجراء مقارنات بين ما جاء في النص وما جاء في نصوص أخرى.
- تبيان وجهات نظر كاتب النص.
- استخراج المعاني غير المصرح بها في النص.
- تأويل الأحداث والقضايا الواردة في النص.
- فهم الأفكار الص�نية التي يحملها النص.
- تطبيق قواعد النحو والصرف على المقتول.
- تفسير عواطف الكاتب وأحساسه وانفعالاته.

جـ- مهارات مستوى الاستيعاب الناقد:

- إن بلوغ القارئ هذا المستوى يعني تمكنه من المهارات الآتية:
- الدقة في التحليل.
 - قراءة ما وراء السطور.
 - استخلاص النتائج.
 - إصدار الأحكام وتقييم المقتول في ضوء اتجاهاته وخبراته.
 - التمييز بين الآراء والحقائق.
 - تقييم آراء الكاتب ومحاكمتها.

- موازنة النص المقرؤء بنصوص أخرى.
- تكوين موقف أو رأي خاص بما يتضمن الموضوع من أفكار.
وهذا يعني أن القارئ في هذا المستوى يكون قادرًا على:
 - التمييز بين الحقائق والآراء.
 - تحديد الآراء والقرائن التي تدل عليها الحقائق والقرائن الدالة عليها أيضًا.
 - التمييز بين الواقع والخيال.
 - إعطاء صورة عن المعاني الكامنة خلف السطور.
 - اكتشاف توجهات الكاتب وما يسعى إليه.
 - تحديد المعاني المجازية الواردة في النص.
 - تحديد ما يتضمنه النص من أحداث واقعية أو وهمية.
 - ربط النتائج بأسبابها.
 - إبداء رأي خاص بالنص من حيث الأفكار وأسلوب وبيان نقاط القوة والضعف فيه.

واستخلاصاً مما تقدم، وكما أشار العبد الله (2007) يمكن توزيع مهارات الاستيعاب القرائي بين ثلاثة مجالات هي:

أ- مهارات تفسير المفردات الواردة في النص وتشتمل على:

- مهارة تحليل التراكيب الواردة في النص.
- مهارة استخدام المعاجم للبحث عن معاني المفردات.
- القدرة على توضيح المعاني.
- استخدام السياق وقرائه لتفسير المعاني.

ب- مهارات فهم المقرؤء وتشتمل على:

- تحديد الأفكار الرئيسية الواردة في النص المقرؤء.

- ترتيب الأفكار الواردة في النص ترتيباً منطقياً.
- إدراك التفصيلات الواردة في النص.
- تحديد العلاقات بين الأسباب ونتائجها.
- الوصول إلى النتائج والتعيميات الممكنة.
- معرفة غرض الكاتب.
- تحديد خصائص النص وسماته.
- الاستدلال على ما بين السطور وما وراءها.
- التمييز بين الحقائق ووجهات النظر والأراء الشخصية.

صفات القارئ الجيد

إن جودة القارئ تقتضي أن يكون قادراً على:

- القراءة الجهرية بصوت مناسب ونطق صحيح.
- الاسترسال في القراءة والسرعة الملائمة فيها والقراءة جملة لا كلمة كلمرة.
- مراعاة قواعد النحو واللغة فيما يقرأ.
- فهم المقصود والتعبير عن المعانى صوتياً.
- التفاعل الإيجابي مع المقصود.
- تكيف أسلوب القراءة تبعاً لطبيعة الموضوع وأهدافه.
- إبداء الرأي في المقصود ونقده، ورفض ما جاء فيه أو قبوله مع بيان الأسباب.
- تحليل المقصود، وتحديد أفكاره.
- استخلاص مغزى الموضوع وربطه بالواقع.
- مراعاة علامات الترقيم في الوقف والوصل والاستفهام والتعجب.
- إدراك العلاقات المنطقية والفكرية بين فقرات الموضوع، وترابطيه اللغوية.

العوامل المؤثرة في الاستيعاب القرائي:

هناك الكثير من العوامل التي يمكن أن تؤثر في قدرة القارئ على استيعاب المقرء منها:

- ملاءمة المقرء مستوى نضج القارئ واستعداده القرائي.
- صلة المقرء بالخبرات السابقة التي مرّ بها القارئ والمعلومات التي يتلذذ بها وما يتصل ببنية المعرفية السابقة.
- الأسلوب الذي تم عرض المقرء به ومدى تلاوته وقدرات القارئ.
- سلاسة لغة المقرء وخلوها من التراكيب الغامضة.
- مستوى دافعية القارئ وانجذابه إلى قراءة الموضوع.
- مستوى مقرؤئية المقرء وسهولة مفرداته.
- الحركة الارتدادية لعين القارئ.
- معايشة القارئ موضوع المقرء وأفكاره.
- قدرة القارئ على محاكمة النص وعدم التسليم بكل ما يحمل من أفكار إلا بعد محكمتها والتأكد من صلاحيتها في ضوء خبرات القارئ واتجاهاته، وقيمه.
- مستوى قدرة القارئ على الفهم والاستيعاب ودرجة إتقانه مهارات الاستيعاب القرائي.
- مستوى نضج القارئ واستعداده القرائي بما في ذلك الاستعداد العقلي والعضوى والنفسي.
- مستوى الحشو والتكرار في المقرء.
- مستوى ذاكرة القارئ وكمية محصوله اللغظي والخبرات القرائية التي مرّ بها.
- الغرض من القراءة أي الغرض الذي يسعى إليه القارئ.

عناصر الاستعداد القرائي

الاستعداد القرائي يعني توافر القدرات والمهارات الازمة للقراءة لدى القارئ

وهذه القدرات تتصل بآلية القراءة ومكوناتها التي مر الحديث عنها وبما أن آلية القراءة

تقوم على القدرات البصرية والعقلية والسمعية، والنطقية ومستوى الخبرة التي مرّ بها القارئ فإن الاستعداد القرائي يتكون من:

أ. الاستعداد العقلي الذي يعني أن عقل القارئ بلغ من النضج درجة تمكن القارئ من إدراك الرموز المكتوبة وفهم معاناتها والتعامل مع الخبرات الجديدة التي يتضمنها المقرؤه علمًا بأن ليس جميع الأفراد على مستوى واحد من الاستعداد العقلي للقراءة وهذا ما يجب أن يؤخذ بعين الاعتبار عندما يتم اختيار النص المقرؤه.

ب. الاستعداد العضوي الذي يعني بلوغ الأعضاء التي تشتراك في عملية القراءة مستوى من النضج يجعلها قادرة على أداء ما منوط بها في عملية القراءة وهذا يعني أن كلاً من البصر والسمع وأعضاء النطق في وضع مؤهل لأداء دوره في القراءة؛ فالعين ينبغي أن تكون قادرة على الإبصار والأذن قادرة على السمع، وأعضاء النطق قادرة على النطق بأصوات الحروف والكلمات لتلبي إيعازات الدماغ وتتنفيذ أوامره فتؤدي القراءة كما يجب وهذا يعني أن عمل هذه الأعضاء جمِيعاً يتكامل مع بعضها في مهمة القراءة وأن أي قصور في أي منها يؤدي حتماً إلى خلل في الاستيعاب القرائي، على أن الاستعداد العضوي لا يتوقف على نضج الأعضاء فقط إنما يتطلب ممارسة وتدريباً فكلما تدرَّبت الأعضاء المشاركة في آلية القراءة أسهمت في زيادة الاستيعاب القرائي من خلال رفع مستوى الاستعداد القرائي.

ج. الاستعداد النفسي: من عناصر الاستعداد للقراءة الاستعداد النفسي الذي يعني أن يكون القارئ على مستوى من الدافعية نحو القراءة يزيد من فعاليته ومستوى دافعيته نحو القراءة؛ لأن الدافع النفسي يعد عاملاً مهماً وفعالاً في عمليات التعلم ، ومن الجدير بالذكر أن دافعية المتعلم تتوقف إلى حد كبير على اتجاهه نحو التعلم بشكل عام والقراءة بشكل خاص فعندما يكون اتجاه المتعلم أو القارئ نحو القراءة إيجابياً فهذا يعني أن دافعيته نحو القراءة تكون أقوى الأمر الذي يترتب

عليه زيادة استعداد القارئ للاستيعاب القرائي، وعلى هذا الأساس يعد الأساس النفسي من عناصر الاستعداد القرائي التي تسهم في عملية الاستيعاب.

د. الخبرات السابقة: إذا كانت القراءة عملية ذهنية مهارية معقدة فإن التمكّن من مهاراتها يقتضي زيادة التدريب والتمرس، وإن عملية الاستيعاب القرائي تتأثر إلى حد كبير بالخبرات السابقة التي مرت بها القارئ وشكلت البنية المعرفية لديه؛ لأن الخبرات السابقة تعد الأساس الذي تبني عليه الخبرات الجديدة إذ ثبتت البحوث والدراسات أن تعلم الخبرات الجديدة التي تتصل بالخبرات السابقة يكون ذا معنى عند المتعلم أما إذا كان هناك فصل بين الخبرات الجديدة التي يتضمنها المقروء والخبرات السابقة المخزننة في بنية القارئ المعرفية فإن ذلك سيجعل الاستيعاب والتعلم أكثر صعوبة.

استراتيجيات تطوير مهارات الاستيعاب القرائي:

هناك استراتيجيات كثيرة يمكن أن تستخدم في تطوير مهارات الاستيعاب القرائي

ويكون لها أثر كبير في زيادة فعالية القراءة واستيعاب المقروء منها:

(1) إستراتيجية روبنسن (Sq3R)

يطلق عليها نظام الخطوات الخمس للقراءة وهي من الاستراتيجيات التي تسهم في زيادة فعالية القراءة وزيادة الفهم والاستيعاب وسيأتي الحديث عنها مفصلاً في الفصل الخامس وتمثل خطواتها بالأتي:

- **المسح أو الاستطلاع Survey** في هذه الخطوة يقوم القارئ باستطلاع المادة المقروءة، أو مسحها بشكل سريع لتكوين فكرة عامة عن الموضوع.
- **طرح الأسئلة Questions** في هذه الخطوة يطرح القارئ عدداً من الأسئلة أو التساؤلات التي تتصل بالموضوع الذي يريد دراسته وتكون هذه التساؤلات بمثابة أهداف يسعى القارئ إلى الإجابة عنها من خلال قراءة الموضوع وبذلك فإن هذه الأسئلة تجعل القراءة هادفة وبذلك يؤسس القارئ لعملية الاستيعاب القرائي.

- القراءة **Reading** بعد استطلاع المادة وطرح التساؤلات التي يريد القارئ الإجابة عنها يقوم القارئ بقراءة المادة مشدداً على الأجزاء التي يرى أنها تتصل بتساؤلاته، وتحقيق الأغراض التي يسعى إليها بمعنى أنه يصب جهوده الفكرية على الأهداف التي حددتها.
- سرد المقصود أو استرجاعه **Recall** بعد قراءة المادة يقوم القارئ باختبار نفسه مسترجمحاً ما قرأه عن طريق كتابة المعاني التي توصل إليها أو استذكارها بصوتٍ عاليٍ والممعنني التي تسترجع هنا هي التي تتصل بالإجابة عن التساؤلات التي طرحتها في الخطوة الثانية بمعنى أنه في هذه الخطوة يشدد على استحضار إجابات الأسئلة التي طرحتها.
- القراءة النهائية أو المراجعة **Review** في هذه الخطوة يشدد القارئ على ما تمت قراءته، وكتابته في الخطوتين الثالثة والرابعة ومقارنته بما هو مطلوب في ضوء التساؤلات.
ففي هذه الخطوة يقوم القارئ بإعادة النظر في المادة المقروءة والتأكد من مدى مطابقة ما تم استيعابه وتذكره لما يجب أن يكون عليه الحال أو لما ينبغي، وتحديد جوانب النجاح والإخفاق في عملية الاستيعاب واستدعاء المعلومات التي يبحث عنها في المقصود ثم ربط المعلومات التي تم استيعابها بالإطار العام لما تم تعلمه واستيعابه.

(2) إستراتيجية الاستدلال

من القول إن القراءة لا تقف عند المعايير المباشرة لما يتضمنه المقصود وإنما تتجاوز ذلك إلى ما هو أبعد منه وهذا ما تشدد عليه إستراتيجية الاستدلال التي تعني مطالبة القارئ بالذهاب إلى ما بين السطور عن طريق التحليل والنقد والاستنتاج، وابتکار الأفكار والممعنني والتبنؤ بما لم يصرح به الكاتب لذلك فإن اعتماد هذه الإستراتيجية يعزز الاستيعاب القرائي ويعمقه لدى القارئ.

(3) إستراتيجية طرح الأسئلة:

في هذه الإستراتيجية تعتمد الأسئلة أساساً لتوجيه القراءة وتعزيز الفهم، وتقتضي تدريب القارئ على طرح الأسئلة التي من شأنها توجيه جهد القارئ وتعزيز فهمه للمقروء والأسئلة هذه يطرحها القارئ على نفسه قبل القراءة، وفي أثنائها بقصد توجيه مساره في البحث عن إجابات لها بوصفها تمثيل تحديات أو مشكلات يسعى القارئ إلى إيجاد حل لها وللقارئ في هذه الإستراتيجية أن يفكر بصوت مسموع في الأسئلة التي يطرحها والتفكير في كيفية الحصول على إجابات لها في المقام.

(4) إستراتيجية الربط:

في هذه الإستراتيجية يجري التسليط على استيعاب الوحدات المعنوية التي يتضمنها النص المقروء والربط بينها وتركيبها في بناء موحد متفاعل متكامل الأمر الذي يتطلب قدرة على التحليل والتنظيم وال الحوار والنقد والتنبؤ وتعد هذه القدرات من الأسس التي يقوم عليها الاستيعاب القرائي.

(5) إستراتيجية التخيل:

في هذه الإستراتيجية يتم التسليط على إعمال خيال القارئ في رسم صور حسية عما يتضمنه المقروء يتعامل معها القارئ بجميع حواسه وعواطفه بقصد زيادة الاستيعاب وتعزيز الفهم.

(6) إستراتيجية التلخيص:

في هذه الإستراتيجية يطلب من القارئ تلخيص الأفكار الرئيسية التي وردت في المقام وفيها يقوم القارئ باستخلاص تلك الأفكار والربط بينها وإعادة تركيبها بطريقه تعبر عن مستوى استيعابه لها لأن مهارة التلخيص كما أشار الهاشمي، والدليمي (2008) تعد من المهارات الأساسية التي تعبر عن قدرة القارئ على تعرف الأفكار الرئيسية الواردة في النص المقروء وقدرتها على استيعاب ذلك النص.

فالتلخيص هو عملية تفكير تتضمن القدرة على اكتشاف جوهر الموضوع، وتحديد أفكاره الرئيسية، والتعبير عنها بشكل موجز واضح، وعملية التلخيص تتطلب قراءة متحفصة للنص، وتحليل محتواه وتحديد ما هو مهم فيه ثم التعبير عن أفكاره بأسلوب القاريء.

(7) إستراتيجية مراقبة الذات:

من الإستراتيجية التي تطور الاستيعاب القرائي وتنمي مهاراته إستراتيجية مراقبة الذات في هذه الإستراتيجية يقوم القارئ نفسه بتنفيذ مهام القراءة ويراقب ذاته في أداء كل مهمة من تلك المهام أي أن القارئ هنا يفكر في المهمة ويراقب عملية تفكيره والكيفيات التي يتعلم بها وهو بذلك يبني معنى خاصاً به.

٨) إستراتيجية التعديل والتصحيح:

في هذه الإستراتيجية يتم السعي إلى معرفة معاني الكلمات، وفك رموز النص لغرض

استيغابه واستخلاص ما فيه من معانٍ (الهاشمي، والدليمي، 2008).

هناك الكثير من المشكلات التي تُعرض المتعلم في تعلم القراءة منها ما يتصل بطبيعة اللغة العربية وحروفها ومنها ما يتصل بالمتعلم، ومنها ما يتصل بمناهج تعليم القراءة ويمكن إيجاز تلك المشكلات بما يأتي:

أ- المشكلات التي تتصل باللغة العربية يندرج تحتها:

- تقارب بعض الحروف في العربية من حيث أصواتها فعلى سبيل المثال صوت السين يشبه صوت الصاد، وصوت التاء يشبه صوت الطاء.
 - التقارب بين أشكال الحروف واختلاف أصواتها كما هو الحال في شكل الباء والتاء، والثاء، والذال، والدال، والراء، والزاي وغيرها.
 - تعدد صور الحرف الواحد تبعاً لموقعه في الكلمة فعلى سبيل المثال نجد للباء أربع صور هي (بـ) في أول الكلمة و (بـ) في وسط الكلمة (بـ) في آخر الكلمة

متصلة، و(ب) في آخر الكلمة منفصلة ومثلها النون، والتاء، والقاف، والفاء، والعين، والغين، وغيرها.

- التشابه بين أصوات حروف المد (الألف والواو والياء) والحركات الفتحة والضمة والكسرة.
- التشابه بين صوت الهاء في آخر الكلمة والفتحة.
- التشابه بين صوت النون والتنوين.
- إهمال رسم الحركات فوق الحروف وارتباط نطق الحرف بالحركات.
- وجود حروف تكتب ولا تنطق مثل الواو في عمرو، والألف في كتبوا .
- وجود حروف تنطق ولا تكتب كالألف في الرحمن وأسماء الإشارة، ولفظ الجلالة.
- صعوبة التمييز في النطق بين همزة الوصل وهمزة القطع.
- صعوبة التمييز في النطق بين الحروف الشمسية والقمرية التي تلي ألل التعريف.
- تغير دلالة الكلمة بتغيير السياق الذي ترد فيه.
- بـ-المشكلات التي تتصل بالمتعلم.
 - وجود عيب أو قصور في نظر المتعلم.
 - وجود عيب أو قصور في سمع المتعلم.
 - وجود قصور في قدرة المتعلم على الفهم والاستيعاب.
- عجز بعض المتعلمين عن القراءة جملة جملة وممارسة القراءة مجزأة كلمة كلمرة.
- انصراف أذهان المتعلمين إلى النطق وإهمال المعنى، وانشغالهم بالسرعة في القراءة.
- ضعف قدرة المتعلمين على تطبيق القواعد النحوية في عملية القراءة.
- وجود خلل في الحركة الارتدادية لعين القارئ.
- ضعف الاستعداد للقراءة، وقلة الخبرات السابقة، وضعف الدافعية للقراءة.

جـ- المشكلات التي تتصل بمنهج تعليم القراءة.

- اختيار موضوعات قرائية لا تلائم قدرات المتعلمين، ولا تلبي احتياجاتهم.
- صعوبة مقرئية النصوص التي تقدم للمتعلمين.
- كثرة الحشو والتكرار.
- صعوبة الأسلوب الذي يكتب به النص وما يكتنف تراكيبه من غموض.
- عدم استجابة الموضوعات المختارة لما بين المتعلمين من فروق فردية.
- استخدام طرائق تعليم غير فعالة.

مظاهر ضعف المتعلمين في القراءة

يظهر الضعف القرائي للمتعلمين فيما يأتي:

- كثرة الأخطاء في تهجي الكلمات ونطقها.
- تجاوز بعض الكلمات أو السطور وعدم قراءتها.
- نطق كلمات غير موجودة في النص.
- ضعف القدرة على تعرف الكلمات واعتماد أسلوب القراءة من الذاكرة.
- قراءة الجمل والكلمات بصورة متقطعة.
- الخلط بين أصوات الحروف.
- الخلط بين الحروف الشمسية والقمرية في النطق.
- ضعف القدرة على قراءة ما هو جديد.
- ضعف القدرة على فهم المفروء.
- ضعف القدرة على التعبير الصوتي عن معاني المفروء.
- عدم التقيد بمقتضيات علامات الترقيم.
- الارتباك والخجل والتردد.

كيفية تطوير الفهم القرائي

نظراً لمكانة الفهم القرائي في حياة الإنسان وأهميته في عمليات التعلم حظي تطويره باهتمام الكثير من المربين الذين بحثوا في مهاراته وأفماطه وكيفية تطويره لدى المتعلمين فكانت لهم الكثير من المقترنات التي تتصل بتطوير الفهم القرائي لدى المتعلمين ويمكن التعبير عن تلك المقترنات والاستراتيجيات بالآتي:

- تطوير دافعية المتعلمين نحو القراءة عن طريق إبداء المساعدة لهم في تحسين الرغبة في القراءة، وتحديد الغرض منها وتدريبهم على استخدام المعاجم لتطوير قدراتهم على فهم معاني المفردات والتراكيب المقرروءة، فضلاً عن تدريبهم على استخراج الأفكار التي يحملها المقرروء، وتلخيص المقرروء، وتدريبهم على تحديد ما هو مهم في المقرروء وصياغة الأسئلة التي يمكن أن توجه تفكير القارئ ومن شأن ذلك كله الإسهام في تنمية القدرة على الفهم القرائي وتطويره.
- التدريب على مهارات الفهم القرائي التي مرّ الحديث عنها وتطويرها لدى المتعلمين.
- قيام المعلمين بمساندة المتعلمين لغرض تقليل الفارق بين قدراتهم ومتطلبات الهدف من القراءة حتى يصل المتعلمون إلى المستوى الذي يمكنهم من التعامل مع المقرروء بشكل مستقل بالاعتماد على أنفسهم من دون مساندة.
- اقتراح استراتيجيات جديدة في تعليم القراءة أثبتت فاعليتها في زيادة الفهم والاستيعاب وتنمية قدرات التفكير كالتعليم الموجه، والتدريس التبادلي، وإستراتيجية اكتساب المفردات لتحسين الفهم القرائي، وإستراتيجية خرائط المفاهيم ولعل من أبرز الاستراتيجيات التي أثبتت فاعليتها في تحسين الفهم القرائي استراتيجيات ما وراء المعرفة التي سنتوسع في الحديث عنها مفهوماً وأنواعاً فيما يأتي من هذا الكتاب.

واقع درس القراءة

على الرغم من الأهمية التي تحدثنا عنها للقراءة والاستيعاب القرائي في حياة الإنسان فإن الواقع يشير إلى أن درس القراءة لا يحظى بها يتلاءم وأهمية القراءة إذ تشير الكثير من الدراسات إلى أن هناك ضعفاً كبيراً في القدرات القرائية لدى المتعلمين على مستوى أكثر من بلد عربي ومن خلال خبرة المؤلف في التدريس في كليات التربية ومتابعة أداء الطلبة المطبقين في المدارس المتوسطة وجد أن هناك مجتمع من طلبة الصف الأول المتوسط لا تحسن القراءة بل لا يستطيع الطالب فيها قراءة سطر واحد في درس القراءة وهذا يعني أنه لم يبلغ المستوى الحرفي من مستويات الفهم القرائي، وهذا يؤشر خللاً كبيراً في تعلم القراءة وتعليمها، الأمر الذي يعني أن القراءة لم تلق من العناية والاهتمام ما يتوازء مع دورها في الحياة، ويشير الواقع أيضاً إلى أن درس القراءة إذا ما تحسّن في بعض المدارس فإنه لا يتجاوز القراءة السطحية أو المستوى الحرفي بحال من الأحوال؛ إذ يشير شحاته (1996) إلى أن القراءة في مدارسنا تعلم بطريقة: قف... اقرأ... اجلس. فهي عملية لا تتجاوز نطق المقرء وكثيراً ما تكون قاصرة عن فهمه أو فهم ما وراءه.

ومما يؤكد المستوى المتدني لدرس القراءة في البلدان العربية ما أشار له نصر (1995) حول أن طلبتنا لم يتمكنوا من اكتساب مهارات القراءة التي تلزم القارئ لاستيعاب المقرء وفهم ما بين سطوره و ما وراءها.

وقد يعود ذلك إلى النظرة القاصرة لمفهوم القراءة إذ يبدو أن الكثير من المعلمين والمدرسين الذين يتولون تعليم القراءة ينظرون إلى أن مفهوم القراءة يقف عند تحويل الرموز المكتوبة إلى ألفاظ منطقية مع فهم الألفاظ في أحسن الأحوال وتکاد إجراءات درس القراءة لا تتخطى قيام المعلم بقراءة الدرس، ثم مطالبة الطلبة بقراءة الموضوع قراءة صامتة من دون التقييد بمفهومها- ثم قراءة الطلبة قراءة جهوية وفي أحسن الأحوال شرح بعض المفردات.

وفي كثير من الأحوال يستغل درس القراءة للراحة من أعباء التدريس بحيث يشغل الدرس بتوزيع الأدوار بين الطالب للقراءة الجهرية وقد يتم ذلك بحسب ترتيب مقاعد جلوس الطلاب فيما ينشغل المعلم بعمل آخر فيغفل مراقبة الطلبة وتصحيح أخطائهم فالمدرس في درس القراءة لا يضع خطة فعالة تضمن إيجاد حالة من التفاعل بين الطلبة والنص المقرء، ولا يعد العدة لتدريب الطلبة على تحليل النص واستنتاج المعاني الكامنة خلف السطور، وتلخيص أفكاره وصياغة الملخص بأساليبهم الخاصة لقياس مدى استيعابهم القرائي.

ومما يؤكّد ذلك ما توصلت إليه فايزه السيد (1996) حول كون طلبة المدارس الإعدادية يواجهون صعوبة كبيرة في متابعة قراءة الموضوع والإمام به في أثناء قراءتهم الصامتة له.

ما يفعله المدرس لتنمية مهارات القراءة

للمعلم دور كبير في تنمية مهارات القراءة بمستوياتها المختلفة ويمكنه فعل الكثير مما ينبغي فعله في هذا المجال ومن بين ما يجب أن يقوم به لتنمية مهارات القراءة ما يأتي:

- أن يحرص على تكوين اتجاهات إيجابية لدى المتعلمين نحو القراءة.
- أن يكون مثلاً يحتذى به في سلامة النطق، وحسن التعبير الصوتي.
- أن يقوم الأداء الصوتي للطلبة بشكل مستمر ويحثهم على محاكاته في الإلقاء.
- أن يعرض الطلبة في كل درس قراءة إلى قياس قدرتهم على الفهم والاستيعاب وتحليل المقرء واستنتاج ما خلف سطوره.
- أن يدرب الطلبة على البحث عن المهم في المقرء، والأفكار الرئيسة فيه .
- أن يدرب الطلبة على مساءلة ذاتهم حول ما يريدون البحث عنه في المقرء بحيث تكون قراءاتهم هادفة.
- أن يختار أشرطة تسجيل صوتي تحتوي على مواد محببة إلى نفوس الطلبة ومطالبة الطلبة بتلخيص ما سمعوه في نهاية سماع التسجيل.

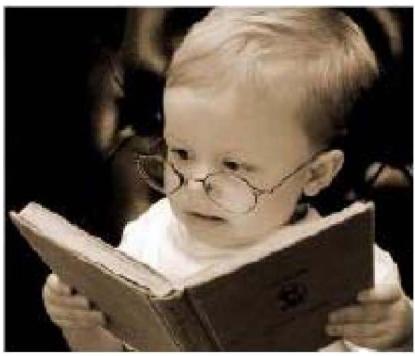
- أن يشجع الطلبة على القراءة الحرة وتقديم ملخصات حول ما يقرؤون مع تبيان وجهات نظرهم في المقصود.
- أن يجري تدريبات متكررة لتنمية القدرة على الإلقاء والتعبير الصوتي عن المعاني.
- أن يعود الطلبة إلى الصياغة عندما يقرأ الآخرون لتحقيق التركيز على المعنى واستيعابه.
- أن يدرب الطلبة على استخدام المعاجم في البحث عن معانٍ المفردات.
- أن يدرب الطلبة على نقد المقصود وإصدار الأحكام حول قيمة المقصود ومدى فائدته.
- أن يدرب الطلبة على التمييز بين الحقائق والأراء ووجهات النظر.
- أن يدرب الطلبة على الرابط بين المقصود والواقع في الحياة التي يعيشها الطالب.
- أن يحرص على وحدة اللغة وتكامل فروعها وجعل القراءة محوراً لفروع اللغة العربية الأخرى (عطية، 2008).

صفات معلم القراءة

أشار عطية (2008) إلى أن معلم القراءة الجيد ينبغي أن يتتصف بمعايير الآتية:

- أن يكون مؤهلاً معرفياً وتربيوياً لتعليم اللغة العربية.
- أن يكون خالياً تماماً من أي عيب في النطق أو السمع.
- أن يكون عارفاً بآلية القراءة والتدريب عليها.
- أن يكون ملماً باستراتيجيات تعليم القراءة المعرفية وما فوق المعرفية عارفاً كل ما هو جديد في تعليمها.
- أن يكون ذا صوت جهوري ولسان طليق يحسن التعبير الصوتي عن المعاني.

- أن يكون ذا ثقافة لغوية واسعة وثقافة عامة تؤهله للتعامل مع موضوعات القراءة وما له صلة بها من فروع المعرفة.
- أن يتمتع بمقبولية لدى طبته.
- أن يكون قادراً على تشخيص مشكلات القراءة وقدراً على وضع المعالجات الازمة لها.
- أن يكون قادراً على تصميم الأنشطة القرائية الكفيلة بتنمية القدرة على القراءة.



2

الفصل الثاني

إستراتيجيات

تعليم القراءة للمبتدئين

إستراتيجيات تعليم القراءة للمبتدئين

علمت القراءة للمبتدئين بأكثر من إستراتيجية تعليم لكل منها ميزاتها وعيوبها وسنحاول إلقاء الضوء على كل من هذه الإستراتيجيات كما في الآتي:

أولاً: الإستراتيجية التركيبية

تقوم هذه الإستراتيجية على تركيب الكل من الأجزاء أو تركيب الأجزاء وصولاً إلى الكل بمعنى أن المعلم يقدم الأجزاء أولاً ثم يضم الأجزاء إلى بعضها ليكون الكل، فهو يقدم الحروف، ثم المقاطع من الحروف، فالكلمات من المقاطع، فالجمل من الكلمات، وتدرج تحت هذه الإستراتيجية طريقتان تركيبيتان هما:

(1) الطريقة الأبجدية أو الهجائية:

تقوم هذه الطريقة على مبدأ الانتقال من الأجزاء إلى الكل فتقدم حروف العربية بموجبهما بأسمائها ثم صورها، بحسب ترتيبها الهجائي ألف، باء، تاء، ثاء، جيم...إلخ ويجري الرابط بين اسم الحرف وصورته حتى يحفظها التلميذ وتبث صورها في ذهنه ثم ينتقل إلى تشكيل المقاطع ثم تشكيل الكلمات فالجمل القصيرة فالطويلة وهكذا تنفذ هذه الطريقة كما يأتي:

أ. تقديم أسماء الحروف: في هذه المرحلة يقدم المعلم أسماء الحروف حسب ترتيبها الهجائي والتلاميذ يرددون بعده أسماء هذه الحروف حتى يصلوا إلى مستوى حفظها عن ظهر قلب وإذا ما تحقق له ذلك ينتقل إلى المرحلة الثانية.

ب. تقديم صور الحروف أو رموزها مقرونة بأسمائها بحيث يقدم اسم الحرف وإزاءه الرمز أو الصورة هكذا:

جيم: ج

ثاء: ث

باء: ت

باء: ب

ألف: ا

حاء: ح خاء: خ.

وهكذا... جميع الحروف على أن يخصص المعلم لكل حرف درساً خاصاً ويشدد على الربط بين اسم الحرف وصورته من أجل تثبيت صورة الحرف واسمها في ذهن المتعلم.

ج. **تدريب المتعلمين على كتابة صورة الحرف وتجرى الكتابة في مراحلتين**
الأولى: الكتابة على السبورة فيها يكتب المعلم اسم الحرف في أعلى السبورة ثم يكتب الحرف بلون جذاب وخط جميل مكرراً أكثر من مرة مع وجود فاصل ثم يرسم صور الحروف منقطة ويطلب من التلاميذ واحداً واحداً المرور بالطباشير فوق النقاط حتى يتمكنوا من رسم الحرف من دون الاعتماد على تنقيط المعلم.
الثانية: الكتابة في الكراسات فيها يقوم المعلم بكتابة الحرف مكرراً عدة مرات على السطر الأول من الورقة لكل تلميذ ثم يطلب منهم محاكاته حتى ملء أسطر الورقة كاملة.

د- **تدريب المتعلمين على ضم الحروف إلى بعضها لتكوين مقاطع ذات دلالة معنوية**
أو كلمات تشتمل على حرفين مثل:

- ضم الراء للفاء فتكون كلمة (رف).
- ضم القاف للميم فتكون كلمة (قم).
- ضم الباء للراء ف تكون كلمة (بر).
- ضم الراء للباء ف تكون كلمة (رب).
- ضم الدال للدال ف تكون كلمة (در).
- ضم الدال للباء ف تكون كلمة (دب).
- ضم الهاء للراء ف تكون كلمة (هر).
- ضم الراء للميم ف تكون كلمة (رم).

وهكذا... ثم يطلب من المتعلمين تقديم كلمات تشتمل على حرفين من حصيلتهم اللغوية.

٥- تدريب المتعلمين على ضم أكثر من حرفين إلى بعضها لتكوين كلمات لأن
يعطى لهم ثلاثة حروف ويجري مسابقة بينهم لتركيب أكبر عدد ممكن من الكلمات
من هذه الحروف مثل:

* د، ب، ر ممكن أن يشكلوا منها الكلمات:

درب، بدر، رید، برد، دیر.

* ن، هـ رـ مـ كـ نـ أـ نـ يـ شـ كـ لـ وـ اـ مـ نـ هـاـ:

نهر، رهن.

* ر، ق، م یمکن آن پشكلوا منها:

رقم، مرق، مقر، قمر، رقم، قرم.

* ر، م، ح یمکن اُن پیشکلوا منها:

رحم، رحم، مرح، حرم، حمر و هكذا حتى تنمو قدراتهم على تركيب الكلمات من الحروف التي تعلموها.

و- تدريب المتعلمين على ضم حروف تتصل ببعضها وتعليمهم الصور المختلفة للحروف حسب موقعها في الكلمة لأن يطلب منهم ضم:

* ر، ج، ل إلی بعضها لتكون الكلمة : رجل.

* ج، م، ل إلى بعضها تكون الكلمة : جمل.

* ب، ط، ل إلى بعضها لتكون الكلمة: بطل.

* ط، ل، ب إلى بعضها لتكون الكلمة: طلب. وهكذا...

ز- تدريب المتعلمين على ضم كلمتين قصيرتين إلى بعضهما لتكوين جملة قصيرة كأن يطلب منهم ضم كلمة:

- * دار إلى زيد لتكون جملة: دار زيد.
 - * قلم إلى هند لتكون جملة: قلم هند.
 - * حضر إلى مهند لتكون جملة: حضر مهند. وهكذا...
- ح- ضم ثلات كلمات قصار لتكونين جملة من ثلاثة كلمات كأن يطلب منهم تكوين جملة من:

- * الزرع، الفلاح، حصد.
 - * زيد، الدرس، قرأ.
 - * المعلم، ميكراً، حضر.
- وهكذا...

على أن يحرص المعلم في جميع هذه المراحل على الربط بين الكتابة والقراءة باعتبارهما عمليتين متلازمتين.

وتتميز هذه الطريقة يكونها تزود المتعلمين بمفاتيح القراءة المتمثلة بالحروف فالمتعلم عندما يكون عارفاً أجزاء الكلمة أو حروفها فإنه يستطيع نطق الكلمة وإن كان ذلك بعد جهد ولكن على هذه الطريقة مأخذ وعيوب تمثل بالآتي:

- فيها يضطر المتعلمون إلى حفظ ألفاظ لا معنى لها، فليس من علاقة معنوية بين أسماء الحروف التي تقدم للمتعلمين وصورها؛ فاللفظ باسم الحرف (ب) ليس له دلالة معنوية في ذهن التلميذ لذلك فإن التلاميذ هنا يرهقون بحفظ أسماء لا يفهمون معانيها.
- إن هذه الطريقة تهمل أصوات الحروف فهي تعلم الحروف بأسمائها لا بأصواتها لذلك فإنهم عندما يريدون تهجئة الكلمة ينطقون بأسماء حروفها ففي تهجئة الكلمة قلم يقولون: قاف، لام، ميم، : قلم وهذه الطريقة تخالف الطبيعة الصوتية للغة.
- التعلم بهذه الطريقة يجعل المتعلم بطيناً في القراءة لأنه بموجبها يقرأ الكلمة حرفاً حرفاً.
- لا تهتم بالمعنى فالمتعلم فيها عندما يقرأ لا يفكر بالمعنى إنما يشغل بتوليف الحروف مع بعضها لنطق الكلمة.

(2) الطريقة الصوتية:

الطريقة الثانية التي تنددرج تحت الإستراتيجية التركيبية هي الطريقة الصوتية التي جاءت لتلافي بعض عيوب الطريقة الأبجدية لأن الحروف بموجب هذه الطريقة تقدم بأصواتها لا بأسمائها، فبموجب هذه الطريقة يقدم المعلم الحروف بأصواتها مقرونة برموزها أو صورها متقطعة ثم موصولة في مقاطع وكلمات وتم الاستعانة بالحركات وحروف المد لإظهار صوت الحرف الصامت لأن الصوامت لا يمكن نطقها بأصواتها ما لم تتحرك أو تقع بعد حرف مد فعلى سبيل المثال الراء ينطق مع الفتحة (رَ) ومع الضمة (رُ) ومع الكسرة (رِ) وينطق بصوته الحقيقي إذا ما وقع بعد حرف مد مثل: دار، دور، دير، أو بعد ساكن مثل (خِيرْ) أو (قَبَرْ).

ويجري التعليم بموجب هذه الطريقة باتباع المراحل الآتية:

- أ- يقوم المعلم بتقديم أصوات الحروف حرفًا حرفًا والتلاميذ يرددون أصوات الحروف بعده مشدداً على إخراج الحروف من مخارجها.
- ب- بعد أن يقدم المعلم صوت الحرف يقدم صورته ويجري عملية ربط بين صوت الحرف وصورته حتى يصل إلى مستوى اقتران صورة الحرف بصوته في أذهان التلاميذ.

ج- يدرب المتعلمين على كتابة الحروف على السبورة ونطقها في أثناء الكتابة وقراءتها بأصواتها.

د- تدريب المتعلمين على الربط بين أصوات الحروف والحركات، وأصوات الحروف وحروف المد بمعنى يتم تدريبيهم على نطق مقاطع تتكون من حرف صامت وحركة، ومقاطع تتكون من حرف صامت وحرف مد مثل: زَ، دَ، زُ، دُ، دو وهكذا.

هـ- تدريب المتعلمين على ضم مقاطع إلى بعضها لتكوين كلمات قصيرة تتكون من مقطعين مثل: ماما، بابا، تاتا، دادا.

و- تدريب المتعلمين على تكوين كلمات من مقطع طويل وحرف مثل:

* دا، ر لتكون كلمة دار. * زل، د لتكون كلمة زاد. * نا، ر لتكون كلمة نار.

ز- تدريب المتعلمين على ضم كلمات قصيرة إلى بعضها لتكون جمل قصيرة ثم جمل طويلة وهكذا.

ويلاحظ أن هذه الطريقة لا تختلف عن الأبجدية إلا في مسألة تقديم الحروف بأسمائها وبذلك فهي تهتم بالربط بين رمز الحرف وصوته الأمر الذي يجعلها تتماشى والطبيعة الصوتية للغة ولعل هذه الخاصية تعتبر ميزة تتميز بها هذه الطريقة عن السابقة، أما عيوبها فهي البطلة في القراءة وقلة التشديد على المعنى.

ثانياً: الإستراتيجية التحليلية

مرّ القول إن الإستراتيجية التركيبية تقوم على مبدأ البدء بالجزء والانتقال من الجزء إلى الكل بتركيب الكل من الأجزاء، ويترتب على ذلك الكثير من العيوب كالقراءة المقطعة وعدم الاهتمام بالمعانٍ، ومعالجة لعيوب الإستراتيجية التركيبية جاءت الإستراتيجية التحليلية التي تبدأ من الكل وتنتقل إلى الأجزاء تأسيساً على مبدأ إدراك الكل قبل أجزائه لذلك أطلق على هذه الإستراتيجية التحليلية لأنها تنتهي بتحليل الكل إلى أجزائه والكل في هذه الإستراتيجية قد يكون كلمة بوصفها أصغر وحدة لها معنى أو دلالة، وقد يكون جملة باعتبارها أصغر تركيب لغوي له معنى يمكن السكوت عليه لذلك تدرج تحت هذه الإستراتيجية طريقتان تدريسيتان هما:

1- طريقة الكلمة:

إن طريقة الكلمة تعني أن تعليم القراءة يبدأ بتقديم الكلمة كاملة دفعة واحدة للمتعلم فيقرؤها المعلم ويطلب من المتعلمين ترديد صوتها بعده بـالربط بين صوت الكلمة ومعناها عن طريق التعبير عن معناها بشيء محسوس وذلك بوصف الكلمة أصغر وحدة معنوية في التركيب اللغوي والتعليم بطريقة الكلمة يقوم على مبدأ (أنظر

وقل) أي أنظر الشكل وأنطقه مستعيناً بدلالته، فالمتعلم بموجبها ينطق لفظاً ذا معنى عنده، ويمر التعليم بطريقة الكلمة بالمراحل الآتية:

* مرحلة العرض وتنصمن:

أ- عرض الكلمات:

في هذه المرحلة تعرض الكلمات وصور مسمياتها، فيقوم المعلم بعرض صورة الشيء الذي تدل عليه الكلمة التي يراد تقديمها للمتعلمين وتدربيهم على نطقها، ويسأل المتعلمين عن الصورة ويستمع إلى إجاباتهم، ثم يعرض صورة الكلمة وينطقها والطلبة يرددون بعده فعلى سبيل المثال، إذا ما أراد تقديم كلمة (نار) أو دار، أو مشط، أو فلاح فإنه يعرض صورة لكل من هذه الأشياء ويسأل الطلبة عما تعبّر عنه الصورة فيستمع إلى إجاباتهم وبعد أن يتتأكد من أن الجميع عرف محتوى الصورة أو ما تعبّر عنه ينتقل إلى مرحلة الربط بين الصورة والنطق باسمها.

ب- الربط بين الصورة والنطق باسمها:

في هذه الخطوة يدرب المعلم تلاميذه على الربط بين الصورة واسمها فيؤشر على الصورة ويطلب من الطلبة النطق باسمها (الرمز اللغطي المعبر عنها) وهكذا يستمر المعلم والتلاميذ يرددون مرات عديدة حتى يتتأكد من ثبات الصورة ونطقها اللغطي في أذهان المتعلمين.

ج- الربط بين الصورة واسمها مكتوباً على السبورة، وذلك بالتأشير على الصورة ومطالبة التلاميذ بنطق اسمها ثم التأثير على اسمها المكتوب ومطالبة التلاميذ بنطقه حتى يتم اقتران الصورة برمزها المكتوب في أذهان الطلبة.

و- رفع الصورة وإبقاء رمزها مكتوباً على السبورة. في هذه الخطوة يرفع المعلم الصورة ويبيّن الكلمة ويطلب قراءتها مرات عديدة حتى تثبت صورة الرمز أو صورة الكلمة في أذهان التلاميذ مقرونة بدلالتها التي تم تثبيتها في الخطوتين السابقتين.

- هـ- كتابة الكلمة على السبورة من التلاميذ: وذلك برسم الكلمة على شكل نقاط يطلب من التلاميذ تمرير الطباشير فوقها مع تدريبيهم على نطقها في أثناء الكتابة، ثم تدريب التلاميذ على كتابة الكلمة من دون تنقيط.
- وـ- كتابة الكلمة من التلاميذ في الكراسات: في هذه الخطوة يقوم المعلم بكتابة الكلمة على السطر الأول في كراسات التلاميذ ويطلب منهم محاكاة رسمها في الأسطر الباقية من الصفحة وهو يراقبهم وذلك لتبسيط صورة الكلمة في أذهان التلاميذ.
- زـ- تقديم كلمات أخرى بالطريقة نفسها.
- حـ- تدريب التلاميذ على التمييز بين الكلمات: في هذه الخطوة يقدم المعلم أكثر من كلمة من الكلمات التي تم تقديمها ويدرب التلاميذ على نطقها لغرض تدريبيهم على التمييز بين الكلمات فيؤشر على كل كلمة ويطلب من التلاميذ نطقها، ويغير موقع الكلمات ويطلب من التلاميذ نطق الكلمة التي يؤشر عليها بعد تغيير موقعها وهكذا حتى يتتأكد أن التلاميذ جميعاً أصبحوا قادرين على التمييز بين الكلمات ونطقوها بالشكل الصحيح.

* مرحلة التحليل:

في هذه المرحلة ينتقل المعلم من الكل إلى أجزائه فيبدأ بتحليل الكلمات التي قدمها إلى مقاطع والمقطاع إلى حروف لكي يعرف التلاميذ الأجزاء التي تكونت منها الكلمة فعلى سبيل المثال كلمة نوري إذا ما أراد تحليلها يقوم بالآتي:

- يحللها كتابياً وذلك بعرض الكلمة في مقطعين كل مقطع في بطاقة ويضع البطاقتين بجوار بعضهما وينطق الكلمة بالطريقة المشار إليها مع التأشير على كل مقطع في أثناء النطق به.
- يفصل بين البطاقتين وينطق كل مقطع على حدة والطلبة يرددون بعده مع الربط بالتأشير بين نطق صوت المقطع ورمزه المكتوب في البطاقة وهكذا حتى تثبت صورة كل مقطع في أذهان الطلبة.

- يعرض كل مقطع لوحده ويطلب من التلاميذ نطقه.
- يغير موقع المقاطع ويطلب من التلاميذ النطق بها، وإعادة ترتيبها لتكوين الكلمة.
- تدريب الطلبة على كتابة المقاطع.
- تحليل المقطع المكون من حرفين إلى أجزاءه (حروفه) فعلى سبيل المثال: المقطع (نو) يحلله إلى أجزائه : ن...و، ويقدم كل حرف على بطاقة ويعامل معه كما تعامل مع المقطع فيما تقدم أي يجري التحليل بالطريقة السابقة نفسها.
- تدريب التلاميذ على التمييز بين المقاطع والحراف بتقديم عدد من المقاطع التي مر تعلمها والنطق بها ومطالبة التلاميذ التمييز بينها ونطقها وهكذا الحروف وذلك باستخدام البطاقات أولاً ثم الكتابة على السبورة ثم كتابتها في الكراسات.
- وللمعلمين العودة بتركيب الأجزاء وصولاً إلى الكل بمعنى لهم أن يبدأوا بتقديم الكل والانتهاء إلى الأجزاء ثم تركيب الكل من الأجزاء لكي يجمعوا بين ميزات الإستراتيجية التحليلية والتركيبة.
وفي ضوء ما تقدم يمكن القول إن هذه الطريقة تتطلب:
 - * البدء بتقديم كلمات بسيطة لا تزيد عن أربعة أو خمسة حروف.
 - * تقديم صور حسية للتعبير عن معانى الكلمات.
 - * التشديد على عملية الربط بين الصور والألفاظ أو الرموز اللغوية الدالة عليها.
 - * التشديد على أن تكون الكلمات المقدمة متشابهة في بعض حروفها ومقاطعها.
 - * الانتقال من الاعتماد على الصور في نطق الكلمات إلى النطق بها من دون صور.
 - * التشديد على مبدأ التكرار في الترديد والنطق لغرض ثبيت الصور وأسمائها.
 - * الانتهاء بالتجريد أي تجريد أصوات المقاطع والحراف والربط بين صوت الحرف ورمزه.

* محاولة أن تكون الكلمات التي تقدم صالحة للتكامل مع بعضها لتكوين جمل ذات معنى.
مميزات طريقة الكلمة:

تمييز طريقة الكلمة بالآتي:

- تقدم كلمات ذات معنى للمتعلم، فهو ينطق بلفظ له معنى يشكل جزءاً من مدركاته وبنيته المعرفية.
- تقدم الكل وبذلك تراعي المبدأ القائل إن الكل يدرك قبل أجزائه.
- تؤسس للسرعة في القراءة لأن المتعلم بموجبها ينطلق الكلمة كاملة لا مجزأة .
- تؤسس لإدراك معنى المقصود.

عيوب طريقة الكلمة:

من عيوب هذه الطريقة:

- أنها تتطلب قدرة عالية لدى المعلم على تكييف المفردات ملائمة إجراءات هذه الطريقة.
- أنها تتطلب جهداً كبيراً من المعلم.
- تتطلب عنابة كبيرة في اختيار الكلمات التي يتضمنها منهج تعليم القراءة للمبتدئين بحيث تتوافر روابط بين حروفها ومقاطعها.
- أن ذهن المتعلم فيها ينصرف إلى حفظ صور الكلمات أكثر من معرفة صور الحروف وأصواتها وهذا يعني أنها لا تزود المتعلم بمفاسيخ القراءة لا سيما إذا ما لم يعط الاهتمام المطلوب لتجريد المقاطع والحروف ولم يتدريب التلاميذ على إعادة تركيب الكلمة من أجزائها.

2- طريقة الجملة:

من الطرائق التي تنددرج تحت الإستراتيجية التحليلية طريقة الجملة وطريقة الجملة تقوم على الأسس نفسها التي تقوم عليها طريقة الكلمة غير أنها تختلف عنها في أن الجملة تمثل وحدة معنوية متكاملة في التركيب اللغوي لأنها تحمل معنى يحسن السكوت عليه في حين أن الكلمة قد تكون بها حاجة إلى أن تكون ضمن تركيب أو

جملة ليتضح معناها زد على ذلك أن طريقة الجملة تؤهل المتعلمين لزيادة السرعة في القراءة فهي إذن تجمع بين الاهتمام بالمعنى والسرعة في القراءة.
أما التعليم بموجهاً فيسير على الخطوات الآتية:

أ- تقديم الجمل:

بما أن طريقة الجملة من الطرائق الكلية فهي تبدأ بتقديم الكل والكل فيها هو الجملة ويشرط في الجمل التي تقدم فيها أن تكون قصيرة بسيطة الكلمات مع الحرص على تكرار بعض الكلمات في الجمل التي تقدمها ويتم تقديم الجمل باتباع الآتي:

- عرض صور لما تعبّر عنه دلالات الجمل المقدمة.
- مسألة التلاميذ عما يشاهدون في الصور المعروضة، والاستماع إلى إجاباتهم.
- عرض الجمل التي تعبّر عن محتوى الصورة تحت الصورة في بطاقات معدة لهذا الغرض.
- الربط بين الصورة والجملة التي تعبّر عن دلالتها عن طريق التأشير والنطق المتكررين مع الترديد المتتابع بعد المعلم.
- شرح معنى الجملة عن طريق ما تحمله الصورة من دلالات معنوية محسوسة.
- رفع الصور وإبقاء الجملة وترديد النطق بها مرات عديدة.
وهكذا تعرض أكثر من جملة بالطريقة نفسها.

ب- التمييز بين الجمل:

في هذه الخطوة يدرب المعلم تلاميذه على التمييز بين الجمل التي تم تقديمها لهم باتباع الآتي:

- عرض الجمل مرتبة.
- قراءة الجمل جملة من المعلم والتلاميذ يرددون.
- تغيير مواقع الجمل مع قراءتها والتلاميذ يرددون.
- التأشير على الجملة ومطالبة التلاميذ بقراءتها.

ج- كتابة الجمل، وتجري بأسلوبين:

الأول: على السبورة إذ يقوم المعلم بكتابة الجملة في النصف العلوي من السبورة ويطلب من التلميذ نسخها أو إعادة كتابتها في النصف الأسفل من السبورة على أن يراعي النطق بالجملة في أثناء كتابتها.

الثاني: في الدفاتر إذ يقوم المعلم بكتابة الجمل على السبورة ويطلب من التلاميذ كتابتها في دفاترهم وهو يتبع ذلك ويوجه ويصحح.

د- مرحلة تحليل الجملة:

في هذه المرحلة ينتقل المعلم من الكل إلى الأجزاء فيقوم بتحليل الجمل التي قدمها تباعاً إلى كلماتها والكلمات إلى مقاطعها وحرفوها وذلك باتباع الآتي:

- عرض الجملة كاملة أمام التلاميذ.
- قراءة الجملة من المعلم وتريديد قراءتها من الطلاب.
- عرض الجملة في بطاقات كلمات مرتبة وقراءتها من المعلم وتريديدها من الطلاب.
- عرض البطاقات التي تحمل كلمات الجملة منفصلة عن بعضها وقراءتها كلمة كلمة.
- عرض البطاقات التي تحمل الكلمات الواحدة بعد الأخرى وقراءتها من المعلم والتلاميذ يرددون.
- عرض الكلمة الواحدة في بطاقات كل بطاقة تتضمن مقطعاً على أن تكون هذه البطاقات مرتبة غير متتابعة عن بعضها وقراءة المقاطع.
- عرض المقاطع متتابعة عن بعضها ونطق كل مقطع لوحده.
- عرض المقاطع في بطاقات تحمل كل بطاقة حرفًا ويجري الربط بين صوت الحرف وصورته.
- إجراء تمارينات تدريبية للتمييز بين الكلمات والمقاطع والحراف.
- إجراء عمليات تدريب لتكوين جمل جديدة من الكلمات المقدمة وكلمات جديدة من المقاطع والحراف المقدمة.
- إجراء تمارينات على كتابة الكلمات والجمل والمقاطع والحراف على السبورة ثم في الدفاتر.

وهذا يعني أن عملية التجريد تبدأ بتجريد الكلمات من الجمل والمقاطع من الكلمات والحروف من المقاطع مع التشديد على التمييز بين الجمل، والكلمات والمقاطع والحروف ويلاحظ أن هذه الطريقة تتمتع بميزات طريقة الكلمة زيادة على أنها تقدم وحدات معنوية كاملة للمتعلمين وتسهم في زيادة السرعة في القراءة.

ثالثاً: الإستراتيجية المزدوجة

ويطلق عليها الإستراتيجية التوليفية، وهي إستراتيجية تحليلية تركيبية أي تجمع بين التحليل والتركيب.

تقوم هذه الإستراتيجية على مبدأ الجمع بين ميزات الطرائق التركيبية والطرائق التحليلية التي مرّ الحديث عنها، فهي تقدم الكل وتنتقل منه إلى الأجزاء ثم تعود لتبدأ من الأجزاء وتنتهي بالكل، وإن تعليم القراءة بهذه الطريقة يقتضي:

- تقديم وحدات معنوية مكتوبة للمتعلمين تحتوي على كلمات وجمل ذات معنى لكي يقرأ التلميذ نصوصاً لها معنى يمكن أن يتفاعل معها ويكون ذلك التفاعل سبباً في اكتساب مهارات القراءة واستيعاب المقروء، وهي بهذا أكثر اتساعاً من طريقي الكلمة والجملة.
- تحليل الوحدات المكتوبة إلى جمل والجمل إلى كلمات والكلمات إلى مقاطع وحروف بمعنى أنها تنتهي بما تبدأ به الطريقة الصوتية فتشدد على أصوات الحروف وربطها برموزها.
- تعريف الطلبة بأسماء الحروف والربط بينها وبين رموزها وذلك في مراحلها النهائية وبذلك تلتقي مع الأبجدية.
- بناء الكلمات من المقاطع والحرروف، وبناء، الجمل من الكلمات، وبذلك تلتقي مع الطرائق التركيبية.

وعلى أساس ما تقدم فإن هذه الطريقة إذا ما أتقن المعلم أداؤها والتزم بتنفيذ مراحلها تعود التلاميذ السرعة في القراءة، وفهم معاني المقروء، وبناء الكلمات والجمل، وتزود التلاميذ بمفاتيح القراءة والكتابة وبذلك فهي تجمع بين ميزات الطرائق التركيبية والطرائق التحليلية التي مر الحديث عنها.

مراحل التعليم بالإستراتيجية المزدوجة:

إن تعليم القراءة على وفق هذه الإستراتيجية يمر بالمراحل الآتية:

1) مرحلة التمهيد والتهيئة لعرض الجمل وتقديمها للمتعلمين.

بما أن التعليم بموجب هذه الإستراتيجية يقتضي تقديم وحدات معنوية متكاملة فإن هذا يعني أن هذه الوحدات تشكل موضوعاً واحداً يمكن الحديث عنه ومناقشته لذلك فإن هذا الموضوع يقتضي أن يهد له ويهياً لتقديم الجمل التي تشكل ذلك الموضوع.

ويكون التمهيد بإجراء محادثة بين المعلم والتلاميذ تدور حول الموضوع تبدأ بأسئلة يطرحها المعلم حول الموضوع ويتلقي الإجابة عنها من التلاميذ وبتكمال الإجابات وتفاعل التلاميذ مع الأسئلة المطروحة يمكن أن يدرك الطلبة المعنى العام للموضوع، ويعرفوا عن أي شيء يدور موضوع القراءة، ومن شأن هذه الممارسة أن تؤسس لحالة من الفهم والاستيعاب بشكل أفضل من دخولهم الموضوع من دون تمهيد ومعرفة الفكرة التي يدور حولها، ولكن هذا التمهيد ينبغي أن يراعي مبدأ البساطة والوضوح في المحادثة وتوجيهها نحو فكرة الموضوع وتهيئة أذهان الطلبة للتفاعل معه بمعنى أن تكون الأسئلة التي يطرحها المعلم هادفة وتتصل بالجمل التي يشتمل عليها الموضوع بحيث تشتمل الإجابة على الجمل الواردة في الموضوع أو على أكثرها، ويمكن للمعلم أن يستعين بوسائل محسوسة تعبّر عن محتوى الموضوع ويثير النقاش حولها كالملاحظ والصور وما شاكل ذلك من الوسائل الحسية المثيرة كالأقلام والشرايح.

2) مرحلة عرض الجمل والتعريف بها:

إن عرض الجمل يقتضي تهيئة الصور التي تعبّر عن معانٍ الجمل وذلك لاستخدام الوسائل الحسية في إدراك المعانٍ المجردة التي تحملها الجمل لأن المتعلمين الصغار يدركون المحسوسات أفضل من إدراكيهم المجردات في مراحل التعلم الأولى. لذلك ينبغي أن يقوم المعلم بتهيئة هذه الصور مسبقاً وأن يحرص على أن تكون هذه الصور واضحة جذابة تستهوي الصغار وأن تعكس تماماً المعانٍ التي تحملها الجمل. أما إجراءات العرض فتكون كما يأتي:

- عرض الصور مرتبة على وفق تسلسل الجمل التي يتضمنها الموضوع.
- طرح أسئلة من المعلم حول مضمون كل صورة.
- تلقي إجابات التلاميذ عن الأسئلة المطروحة مع حرص المعلم على الحصول على الجمل نفسها في إجابات الطلبة.
- عرض الجمل التي يحصل عليها من إجابات التلاميذ في بطاقات تحت كل صورة.
- قراءة الجملة المعروضة في البطاقة والتلاميذ يرددون بعده مرات عديدة.
- الربط بين نطق الجملة والصورة باستخدام المؤشر وذلك بالتأشير على الصورة ثم الجملة التي ينطقها والتلاميذ يرددون ويتابعون .
- إجراء عملية تبادل بين الصورة والجملة بأن يرفع الصورة وينطق الجملة مرة ويرفع الجملة ويبقى الصورة مع نطق الجملة مرة أخرى حتى يتم اقتران نطق الجملة ورموزها بالصورة في أذهان التلاميذ.
- يرفع الصور ويبقى الجملة ويقرأ الجمل والطلبة يرددون.
- يدرب التلاميذ على التمييز بين الجمل وذلك بتغيير مواقعها والتأشير على كل جملة ومطالبة التلاميذ بقراءتها حتى يتأكد من أن كل تلميذ أصبح قادراً على قراءة كل جملة وفهم معناها وقيميتها من غيرها من الجمل الأخرى.

(3) مرحلة التحليل والتجرييد:

في هذه المرحلة ينتقل المعلم إلى تجزئة الكل الذي قدمه في المرحلة السابقة إلى الأجزاء التي تكون منها ذلك الكل ويجري التحليل على مرحلتين:

أ- الأولى تحليل الجمل إلى كلمات ويتم كما يأتي:

- عرض الجملة كاملة في بطاقة ونطقها ومطالبة التلاميذ بنطقها كلاً متكاملاً.

- عرض الجملة مجزأة في بطاقات تحمل كل بطاقة كلمة وتعرض هذه البطاقات مرتبة من دون فصل بينها وتقرأ كلمة كلمة والتلاميذ يرددون مع الحرص على استخدام المؤشر للتأشير على كل كلمة من كلمات الجملة في أثناء النطق بها.

- عرض الجملة في بطاقات تحمل الكلمات مع الفصل بين هذه البطاقات لكي يدرك التلاميذ أن كل بطاقة تحمل كلمة تمثل جزءاً من الجملة الأصل، وتقرأ الكلمات كلمة مع التأشير والترديد أيضاً، وهكذا مع جميع الجمل الواردة في النص المقروء.

ب- الثانية تحليل الكلمات ويتم كما يأتي:

- عرض الكلمة في بطاقة وقراءتها من المعلم مع التأشير والتلاميذ يرددون، وتدريبهم على التمييز بين الكلمات.

- تجزئة الكلمة إلى مقاطع وكتابة كل مقطع في بطاقة، وعرض البطاقات مرتبة وقراءة الكلمة في صورة مقاطع متصلة مع التأشير.

- عرض البطاقات التي تحمل مقاطع الكلمة مرتبة مع وجود فاصل بين مقطع وآخر وقراءة المقاطع منفصلة عن بعضها مع التأشير لكي يدرك التلميذ أن الكلمة مكونة من أجزاء ويعرف هذه الأجزاء لفظاً ورمزاً.

- تجزئة المقاطع إلى حروف وعرض كل حرف في بطاقة ونطقها من دون الفصل بينها.

- عرض بطاقات الحروف مستقلة عن بعضها مع النطق والتأشير وترديد الطلبة.

- تدريب التلاميذ على التمييز بين المقاطع والحرروف.
- تدريب التلاميذ على كتابة الحروف والمقاطع والكلمات التي تعلموها على السبورة أولاً ثم في دفاترهم.

4) مرحلة التركيب:

في هذه المرحلة يعود المعلم للبدء من الأجزاء وصولاً إلى الكل وتمر هذه المرحلة بمرحلتين أيضاً هما:

الأولى: مرحلة تركيب الكلمات من المقاطع والحرروف وتتم بالطريقة التي مرت بها الحديث عنها في طريقة الكلمة، بحيث يقدم المعلم عدداً من المقاطع أو الحروف ويطلب من التلاميذ ضمها إلى بعضها لتكوين كلمات معينة ويمكنه إجراء مسابقة في ذلك بين التلاميذ حول بناء أكبر عدد ممكن من الكلمات من تلك الحروف أو المقاطع.

الثانية: تركيب الجمل من الكلمات وتتم بالطريقة التي تحدثنا عنها في طريقة الجملة وذلك بأن يقدم المعلم عدداً من الكلمات ويطلب من التلاميذ ضمها إلى بعضها لتكوين جمل ذات معنى ويمكنه إجراء مسابقة بين التلاميذ في ذلك.

ميزات الإستراتيجية المزدوجة:

من ميزات هذه الإستراتيجية أنها:

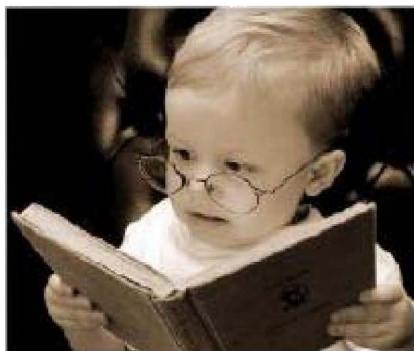
- تبدأ بكلمات وجمل قصيرة كثيراً ما يستعملها التلاميذ في البيئة المحلية فتكون جزءاً من محسولهم اللغوي وعند ذلك سيكون عليهم تعلم مجهول واحد هو الرمز اللفظي أما المعنى فهو غالباً ما يكون معلوماً لديهم.
- تحقق السرعة في القراءة لأن المتعلم فيها يدرك الكل ويتعلم قراءة الجملة كاملة لا كلمة كلمة.

- تربط الرموز اللفظية بمعانيها وبذلك فإن الاستيعاب القرائي يكون فيها أفضل من الطرائق التركيبية.
- تجمع بين ميزات الطرائق التركيبية والطرائق التحليلية.
- تزود المتعلمين بمفاتيح القراءة والكتابة .

ولكن ما ينبغي قوله هو أن المعلمين في أغلب مدارسنا لا يحسنون التعليم بهذه الطريقة لا سيما أنهم لا يولون مرحلة التركيب أهمية تذكر ويكتفون بإيصال التلميذ إلى المستوى الذي يستطيع فيه قراءة النص المكتوب، وقد لا يهتمون بمرحلة التحليل قبل التركيب لذلك نجد أن طلبتنا ينهون مرحلة التعليم الأساسي ولا يستطيعون قراءة جملة واحدة لم يسبق لهم أن تعرفوها في مناهج القراءة، وربما لا يستطيعون قراءة جملة أو كلمة تغير موضعها في سياق الموضوع الذي ترد فيه.

أما مسألة تجريد المقطوع والحرروف فحدث ولا حرج فبعض الطلبة يذهب إلى المرحلة المتوسطة من دون معرفة كتابة جملة مفيدة وهذا لم يكن ناجماً عن خلل في هذه الإستراتيجية إنما عن قصور المعلم وعدم التزامه بمراحل هذه الطريقة، أو عدم تأهيله للتعليم بموجتها.

وخلاصة القول أن تبني هذه الإستراتيجية في تعليم القراءة والكتابة للمبتدئين يستدعي تأهيلاً كافياً للمعلمين والتزامهم بتنفيذ مراحلها بشكل دقيق وبذل الجهد الكافي في عمليات التحليل والتجريد والتركيب لكي تؤتي هذه الإستراتيجية ثمارها وتحقق أهداف تعليم القراءة كما يراد منها.



3

الفصل الثالث
إستراتيجيات تعليم القراءة
من أجل الفهم لغير المبتدئين

إستراتيجيات تعليم القراءة من أجل الفهم لغير المبتدئين

تمهيد

من المعروف أن إستراتيجيات تعليم القراءة للمبتدئين تختلف عن الإستراتيجيات التي تعلم بها القراءة لغير المبتدئين، وذلك لتغيير أهداف القراءة، ومهاراتها في المراحل التي تلي الصفوف الأساسية الأولى، واتجاه القراءة نحو تحصيل المعارف، واستيعاب معاني المقروء ومعلوماته، وتعرف مقاصد الكتاب وتوجهاتهم، ولكن هذه الإستراتيجيات ليست على مستوى واحد من الحداثة والفعالية؛ فهناك إستراتيجيات تقليدية تبدأ بالتعريف بعنوان النص الذي يراد قراءته، ثم قراءته من المعلم قراءة جهريه، وقراءته من الطلاب قراءة صامتة، ثم شرح المفردات الصعبة، فقراءة الموضوع قراءة جهريه من الطلاب تنتهي بشرح معنى المقروء، وبعض التطبيقات اللغوية.

وهناك إستراتيجيات معرفية، وأخرى فوق المعرفية أو ما وراء المعرفية، وعلى الرغم من صعوبة الفصل بين المعرفية وما وراء المعرفية؛ لاحتمال التداخل بين النوعين في التعليم سناحول الاقتصار في هذا الفصل على بعض الإستراتيجيات المعرفية الحديثة التي تستخدم لأغراض الاستيعاب القرائي، وفهم المقروء، وتنمية مهارات الاستيعاب المعرفي وهي:

- الإستراتيجية البنائية.
- إستراتيجية دائرة الأسئلة.
- إستراتيجية حل المشكلات.
- إستراتيجية تنال القمر.

- إستراتيجية التلخيص.
- إستراتيجية العصف الذهني.
- إستراتيجية المنظمات المتقدمة.
- إستراتيجية التعلم التعاوني.

إن هذه الإستراتيجيات تتميز بأنها تتجاوز مستوى قراءة السطور إلى قراءة ما بين السطور وما وراءها بمعنى أنها تشدد على المستوى التفسيري والنقدي للقراءة. وقبل الحديث عن هذه الإستراتيجيات من حيث المفهوم والخطوات والمميزات نحاول عرض مبادئ الفهم القرائي كما في الآتي:

مبادئ الفهم القرائي

- أشار الزيات (1998) إلى أن هناك عدداً من المبادئ تسهم إسهاماً كبيراً في تنشيط الفهم القرائي وينبغي مراعاتها من المعنين في تعليم القراءة وهي:
- 1- **الفهم القرائي عملية معرفية:** وهذا يعني أن الفهم القرائي يقتضي استخدام اللغة في العمليات الذهنية التي يجريها القارئ من أجل الوصول إلى المعاني بمعنى أن القارئ لا يمكنه أن يفكر أو يدرك المعاني ما لم يستطع معرفة الكلمات والتراكيب اللغوية التي يشتمل عليها النص المقروء.
 - 2- **الفهم القرائي عملية تفكير:** وهذا يعني أن القراءة بحد ذاتها تعد نوعاً من أنواع المشكلات التي يواجهها القارئ وإذا ما كانت القراءة كذلك فإنها تقتضي إعمال الفكر في المقروء واستنتاج ما يتضمنه المقروء وما خلف سطوره وبذلك تكون القراءة نشاطاً ذهنياً هادفاً.
 - 3- **الفهم القرائي يقتضي التفاعل النشط بين القارئ والمقروء،** وهذا يعني أن يكون القارئ إيجابياً في تفاعله مع النص مستخدماً بنيته المعرفية في التعامل مع المعلومات التي يتضمنها النص من أجل فهمه والتمكن منه.

- 4 الفهم القرائي يستلزم طلاقه ذهنية: الطلاقة الذهنية تعني قدرة القارئ على تعرف الكلمات والتراكيب المقرروءة بشكل سريع وقراءتها قراءة متواصلة غير متقطعة مع القدرة على اكتشاف المعاني الكامنة في فقرات النص المقرروء.

وبعد عرض مبادئ الفهم القرائي سنفصل الحديث عن الاستراتيجيات التي تقدم ذكرها من حيث المفهوم والخطوات والمميزات كما يأتي:

الإستراتيجية البنائية في تعليم القراءة

تستند هذه الإستراتيجية إلى الفلسفة البنائية التي تشدد على التعلم ذي المعنى القائم على الفهم، وتنظيم البناء المعرفي لدى المتعلم.

وإن استخدام الإستراتيجية البنائية في تعليم القراءة يتأسس على المبادئ الآتية:

- 1- إن القراءة عملية بنائية مستمرة يتم توجيهها بالأهداف المحددة لها تبدأ بتعرف المكتوب وفهمه في ضوء الخبرات المخزنة في البنية المعرفية، والتفاعل معه وهذا يقتضي الفحص والفهم والتحليل.
- 2- إن العملية القرائية تتضمن إعادة القارئ بناء معرفته عن طريق تفاعله مع النص المقرروء والمعرفة السابقة المخزنة في ذاكرته، وينجم عن ذلك التفاعل إيجاد روابط بين الخبرات الجديدة والخبرة السابقة للقارئ.
- 3- إن التعليم الفعال للقراءة يعتمد إلى حد كبير على تهيئة الفرص الملائمة لتمكن القارئ من أداء دور إيجابي في عمليات بناء المعنى.
- 4- إن التفاعل الإيجابي بين المتعلمين وبينهم وبين المعلم يسهم في فهم معنى المقرروء واكتشاف المعاني الكامنة خلف السطور أو بينها.
- 5- إن أساليب الحوار وحل المشكلات والعصف الذهني، والتعليم التعاوني توفر فرصاً أفضل للمشاركة والتفاعل الإيجابي بين الطلاب لذلك فإن استخدامها يفضي إلى مستوى أفضل من استيعاب المقرروء.

- إن الخلفيات المعرفية للقارئ تسهم في مستوى استيعابه للمقروء فضلاً عن ميوله واتجاهاته لذلك ينبغي الاهتمام بتلك الخلفيات والميول والاتجاهات للتأسيس عليها في تنمية القدرة على استيعاب المقروء.
- إن الاستيعاب القرائي يتوقف إلى حد كبير على درجة اتصال الخبرات الجديدة التي يتضمنها المقروء عن طريق أنشطة ما قبل القراءة كما هو الحال في استخدام خرائط المفاهيم أو المنظمات المقدمة.
- إن مستويات القراءة متعددة وتتسم بالترابط والتكميل لذلك ينبغي الاهتمام بجميع مستويات القراءة حتى الحرفي حتى النقيدي مع إعطاء المستوى النقيدي اهتماماً يتناسب وأهميته ومقتضيات تنمية مهاراته.
وتأسيساً على ما تقدم فإن تعليم القراءة بموجب الإستراتيجية البنائية يتجه نحو التشديد على ما يجري داخل عقل القارئ في أثناء القراءة نتيجة التفاعل بين القارئ والنص المقروء والموقف الذي وضع فيه القارئ فيؤدي القارئ دوراً إيجابياً لتنشيط المعرفة السابقة وتشغيلها لتدخل مع المعرفة الجديدة واكتشاف الروابط بين المعرفة السابقة والمعرفة الجديدة وتحليل هذه الروابط والعلاقات وصولاً إلى استخلاص معارف جديدة تُضم للبناء المعرفي للمتعلم.
وهذا يعني أن الداعين إلى تبني الإستراتيجية البنائية لا يقررون بأن الطفل صفحة بيضاء تكتب عليها ما تشاء إنما لديه معارف سابقة لا بد من ربطها في عملية القراءة بالمعارف الجديدة.
- وهكذا فالمعارف الجديدة التي يتضمنها المقروء تندمج مع المعرف المخزنة في ذهنه لتكون بناءً معرفياً جديداً هذا إذا ما كانت المعرفة الجديدة ذات صلة بالسابقة ويمكن أن تنتهي إليها أو ترتبط بها بعلاقات معينة أما إذا كانت تختلف عنها فإنها عندئذ تحتاج إلى عملية تعديل وإعادة صياغة بأساليب أخرى تجعل منها قابلة للتدخل والاندماج مع الخبرات السابقة.

خطوات تعليم القراءة بموجب الإستراتيجية البنائية

يمثل تعليم القراءة بموجب الإستراتيجية البنائية بالمراحل الآتية:

- مرحلة ما قبل القراءة (الدعوة).

- مرحلة القراءة (الاكتشاف).

- مرحلة ما بعد القراءة (النقد والتقويم).

(1) مرحلة ما قبل القراءة:

ويطلق عليها مرحلة الدعوة لأنها تتضمن دعوة الطلبة أو القراء إلى تعلم المقرء أو دراسته بوسائل متنوعة الغرض منها شد انتباه الطلبة على موضوع القراءة عن طريق تنشيط المعرفة السابقة وربطها بالمعرفة الجديدة بأساليب منها:

- طرح قضايا بيئية تتصل بالموضوع وإثارة التفكير بها.
- عرض بعض الصور التي يمكن أن تشير مشكلات معينة تتصل بالموضوع وتستحق الدراسة.
- طرح أسئلة مثيرة يمكن أن تقود تفكير الطلاب إلى محتوى الموضوع القرائي.
- استخدام المنظمات المتقدمة أو الخرائط المفاهيمية لتنشيط البنية المعرفية وتنظيمها. وهذا يقوم المعلم بكل ما من شأنه دعوة الطلبة للتفكير في الموضوع، ويجب عليه الاهتمام باستثارة المعلومات والخبرات السابقة لدى الطلبة في هذه المرحلة لأن تفاعل الطلبة مع الموضوع يزداد بزيادة الروابط التي تربط بينه وبين خبراتهم السابقة.

إن الغرض من هذه الخطوة توجيه الطلبة إلى التفكير في قضية أو قضايا محددة لكي يتوجه جهدهم وتركيزهم على البحث والتنقيب عما يتصل بها أو يحلها في الموضوع الذي يراد قراءته أو دراسته.

(2) مرحلة القراءة:

ويطلق عليها مرحلة الاستكشاف فيها يتفحّص القارئ النص بشكل دقيق، ويحلله ليكتشف ما بين أفكاره من علاقات، ويستنتج ما خلف سطوره، بمعنى أن

القارئ في هذه المراحل يبحث وينقب في المقتروء عن إجابات للأسئلة التي طرحت منه أو من الآخرين فيجمع من الأفكار والبيانات الموجودة في المقتروء ما يتصل بتلك الإجابات ويثيرها من خلال مروره بالخبرات الجديدة التي يتضمنها الموضوع وبذلك يتوصل إلى اقتراح تفسيرات وحلول للقضايا المطروحة، وفي ضوء ما يتم التوصل إليه في هذه المراحل يجري تعديل ما لديه من معلومات غير صحيحة في البنى المعرفية التي يمتلكها أو استبدال مفاهيم جديدة صحيحة بمفاهيم خاطئة أو غير سليمة.

(3) مرحلة ما بعد القراءة:

وهي مرحلة النقد واتخاذ القرارات في هذه المراحلة تناقض أفكار المقتروء وصوره وأخيelite في ضوء المعايير التي يمتلكها القارئ واتخاذ القرار المناسب حول القبول أو الرفض أو التأييد أو المعارضة.

ميزات الإستراتيجية البنائية:

تميز هذه الإستراتيجية بالآتي:

- تجعل المتعلم محور الدرس فالمتعلم فيها باحث ومنقب ومكتشف، ومنفذ لأنشطة وبذلك فإن دور المتعلم في هذه الإستراتيجية هو كدور العام المكتشف.
- تمكن المتعلم والمعلم من تعديل التعارض بين المعرفة الجديدة والمعرفة السابقة عن طريق تزويد القارئ بمجموعة من المعلومات والخبرات والبيانات التي يستخدمها في إعادة تنظيم بنيته المعرفية.
- تجعل المتعلم أكثر قدرة على الاعتماد على نفسه في عملية التعلم .
- يمكن أن تنفذ بأساليب عديدة كالممناقشة والحووار والاكتشاف والاستقصاء وبذلك فإنها تعد إستراتيجية مرنة في التطبيق.
- تسهم في زيادة الثروة اللغوية لدى المتعلم لأنها تتيح فرصاً كبيرة أمام الطالب للحووار مع زملائه.

- توفر فرصاً كبيرة للربط بين العلم والتكنولوجيا وتجعل المتعلمين يفكرون بطريقة علمية في القضايا التي يتعرضون إليها.
- تشجع على التعلم التعاوني وتساعد على تنمية روح التعاون بين المتعلمين.
ومن الجدير بالذكر أن التعليم بموجب الإستراتيجية البنائية يقتضي:
 - أ. قيام المعلم بتحديد الموضوع مسبقاً وتحديد الأفكار والمفاهيم والقضايا التي يريد من الطلبة الوصول إليها واكتشافها.
 - ب. أن يصوغ المعلم المشكلات والقضايا في ضوء قدرات الطلبة وخبراتهم السابقة.
 - ج. أن يهيئ ما يلزم من الخبرات الحسية التي يمكن أن تسهم في زيادة الاستيعاب القرائي.
 - د. أن يضع الخطط الالزمة لتمكين الطلبة من الاكتشاف والابتكار وتقديم التفسيرات واتخاذ القرارات.وفيما يأتي أنموذج لدرس في القراءة بموجب الإستراتيجية البنائية:

أنموذج لخطة درس في القراءة بوجب الإستراتيجية البنائية

الموضوع: يوم القادسية للكاتب محمد عبد الغني حسن.

الصف: الأول المتوسط.

أهداف الدرس:

1. أن يتعرف الطالب يوم القادسية.
2. أن يتعرف الطالب أطراف المعركة في القادسية.
3. أن يتعرف الطالب بعض سمات الخليفة عمر رض.
4. أن يثمن الطالب قيادة المعركة وتحقيق النصر فيها على الفرس.
5. أن يكتشف الطالب توجهات الكاتب وما يريده إيصاله إلى القارئ.
6. أن يستوعب الطالب النص القرائي وأفكاره ومعاني مفراداته.
7. أن يتمكن الطالب من تقييم النص القرائي من حيث أسلوبه وفkeeekrته.

الوسائل والأدوات التعليمية:

- قرص مدمج (CD) يتضمن بعض المشاهد من فيلم القادسية.
- جهاز حاسوب لعرض محتوى القرص المدمج.
- السبورة والطباشير.
- كتاب القراءة المقرر.

خطوات السير في الدرس:

1- الدعوة أو التمهيد:

في هذه الخطوة أقوم بالآتي:

أ. أعرض المشاهد التي يتضمنها القرص على الطلاب بوساطة الحاسوب بعد التأكد من أن الجميع يجلس بطريقة تمكنه من مشاهدة الصورة على شاشة الحاسوب ولفت انتباه الطلبة على الفلم.

ب. بعد مشاهدة الفيلم أطرح الأسئلة الآتية:

- ما الذي شاهدتموه ؟
- من يعرف شيئاً عن معركة القادسية؟
- أين دارت معركة القادسية؟
- ما هي الأسباب التي أدت إلى وقوعها؟

- في زمن أي خليفة دارت هذه المعركة؟

- من أشرف على إدارتها؟

- من هو القائد العربي الذي كلف بإدارتها؟

ج. بعد تلقي الإجابات ومحاورة الطلبة فيها يكون الطلبة قد استدعوا خبراتهم السابقة التي تتعلق بمعركة القادسية، ويكون بالإمكان تأسيس الخبرات الجديدة على تلك الخبرات.

2- مرحلة القراءة والتفحص:

في هذه المرحلة أقوم بالآتي:

أ. أقرأ الدرس قراءة معبرة والطلبة يتبعون .

ب. قراءة الدرس من الطلبة ومساءلة أنفسهم عما يريدون البحث عنه في الموضوع.

ج. تفحص الطلبة للنص المقرؤ للكشف عن الأفكار الظاهرة والأفكار الكامنة التي يقصدها الكاتب، ومحاولة إيجاد إجابة عن الأسئلة التي طرحت في الخطوة السابقة.

د. مطالبة الطلبة بموازنة المعلومات التي يتضمنها النص بالمعلومات السابقة لديهم ومعرفة ما إذا كانت مكملة لها متوافقة معها أم أن بها حاجة إلى تصحيح فتصحح في ضوء المعلومات الجديدة.

3- مرحلة ما بعد القراءة (النقد): في هذه المرحلة أطلب من الطلبة:

- بيان أرائهم فيما يتضمنه النص المقرؤ.

- بيان رأيهم في أسلوب الكاتب ومستواه.

- بيان رأيهم في معالجة الكاتب للفكرة التي يريد إيصالها للقارئ.

- تحديد المعاني الكامنة خلف السطور وبيان رأيهم فيها .

- بيان آرائهم في معركة القادسية موضوعاً وإدارة ونتائج ثم إجراء بعض التطبيقات اللغوية.

إستراتيجية دائرة الأسئلة في تعليم القراءة

من الإستراتيجيات التي أثبتت فعاليتها في تطوير الاستيعاب القرائي وتنمية مهاراته إستراتيجية دائرة الأسئلة.

تأسس هذه الإستراتيجية على استثمار قدرات الطلبة على توليد الأسئلة والتبؤ، والعصف الذهني وكل ما يثير اهتمام المتعلم بالقراءة، ويقوى دافعيته نحوها عن طريق شعوره بأنه متمكن من الإجابة عن الأسئلة بنفسه، وإذا ما كانت هناك معلومات لا يعرفها فليس من حرج في ذلك لأنه يدرك أن هناك آخرين من أقرانه لا يعرفون بعض المعلومات.

فضلاً عن أن هذه الإستراتيجية تشدد على بث روح التعاون بين المتعلمين من خلال تنفيذ بعض الأنشطة بالأسلوب التعاوني.

إن هذه الإستراتيجية تشدد على توفير فرص التفاعل بين القارئ والنص المقصود، وتنمية القدرة لدى القارئ على توليد الأسئلة عن طريق تنمية مهارات التفكير العليا لديه، واستخدام أسلوب العصف الذهني أو استمطار الذهن الأمر الذي يزيد من قدرة الطالب على التنبؤ والاستنتاج وإدراكه أنه ليس بالإمكان الإجابة عن جميع الأسئلة التي تطرح في ضوء محتوى النص وهذا ما يتطلب منه الذهاب إلى أبعد من المحتوى الظاهر للنص المقصود، ويجري تنفيذ هذه الإستراتيجية بالأسلوب التعاوني كما في الخطوات الآتية:

(1) تقسيم الطلبة على مجموعات:

في هذه الخطوة يقوم المعلم بتقسيم طلبة الصف الواحد أو الشعبة الواحدة على مجموعات صغيرة لا يقل عدد المجموعة عن خمسة أفراد يعملون مع بعضهم بالأسلوب التعاوني.

(2) توزيع مهام العمل بين أفراد المجموعة:

في هذه الخطوة يقسم المعلم المهام بين أفراد المجموعة عشوائياً فيكون أحدهم مقرراً والآخر مراقباً، والثالث مسجلًا، والرابع مبلغًا والخامس قائداً أو منسقاً

للمجموعة وهكذا ويعرف كل فرد بمهامات التي ينبغي أن يقوم بها.

(3) تقديم عنوان النص:

في هذه الخطوة يقدم المعلم عنوان النص القرائي، ثم يطلب من الطلبة توليد أكبر قدر ممكن من الأسئلة حول الموضوع وذلك عن طريق استخدام العصف الذهني واستنطاق العقول في مدة زمنية محددة يحددها المعلم في ضوء سعة الموضوع المطروح ومستوى تعقيده والأفكار التي يعالجها.

(4) رسم دائرة الأسئلة:

في هذه الخطوة يقوم المعلم يرسم دائرة في وسط السبورة يكتب في وسطها عنوان الموضوع ثم يطلب من كل مجموعة تقديم الأسئلة التي توصلت إليها حول الموضوع فيكتبهما المعلم حول الدائرة ولغرض تنظيم الأسئلة حول الدائرة يستخدم المعلم كلمات مفتاحية تمثل فئات تتوزع الأسئلة بينها وبذلك يستلم جميع الأسئلة من مقرري المجموعات ويكتبهما حول الدائرة مع مراعاة عدم تكرار الأسئلة المتكررة أي شطب الأسئلة المتكررة أما الأسئلة غير المتكررة فتقسم على فئات فعلى سبيل المثال إذا كان الموضوع هو (يوم القادسية) الوارد ذكره فإن الأسئلة يمكن أن توزع بين الفئات الآتية:

- أسباب معركة القادسية.
- خطة المعركة وقيادتها.
- نتائج المعركة.
- أسباب انتصار المسلمين على الفرس المجوس آنذاك.

وهكذا.

(5) توزيع فئات الأسئلة بين المجاميع:

في هذه الخطوة يقوم المعلم بتوزيع فئات الأسئلة بين المجموعات أو يسمح لكل مجموعة باختيار الفئة التي تريد للبحث عن إجابات لها.

(6) قراءة النص وتفحصه:

في هذه الخطوة يطلب المعلم من كل مجموعة قراءة النص القرائي وتفحصه وتحليله بحثاً عن إجابات الأسئلة التي تضمنتها فئتها، وإذا ما توصلت إلى الإجابات التي ترى أنها صحيحة يقوم مسجل المجموعة بتسجيلها وذكر مكانها في النص ثم يقوم مبلغ المجموعة بنقل هذه الإجابات إلى المجموعات الأخرى.

(7) قراءة الإجابات:

بعد الانتهاء من عملية التفحص والبحث عن الإجابات وتسجيلها وتوزيعها بين المجموعات تقوم كل مجموعة بقراءة الإجابات التي تم التوصل إليها، ويقوم المعلم بتسجيل تلك الإجابات على السبورة تحت الأسئلة التي تم تثبيتها.

(8) المناقشة:

في هذه الخطوة يجري المعلم مناقشة حول الأسئلة والإجابات التي تم التوصل إليها من أجل التوصل إلى مدى صحتها، فتحدد الأسئلة التي تحصل على إجماع الطلبة وتحدد الأسئلة التي لا تحظى بإجماع الطلبة فيكلف الطلبة مرة أخرى بالبحث عن إجابات لها يمكن أن يتفق عليها الجميع عن طريق الاستعانة بمصادر أخرى.

وفيما يأتي أمثلة خطوة درس تطبيقي لإستراتيجية دائرة الأسئلة:

إنموذج خطة درس تطبيقي لإستراتيجية دائرة الأسئلة

الموضوع: نص شعري بعنوان: *لَيَّبِكِ بَغْدَادُ!*

للشاعر: سعد درويش.

الصف: الأول المتوسط.

أهداف الدرس:

1. أن يستوعب الطلبة معاني المفردات والمعنى العام للنص الشعري.
2. أن يقدر الطلبة مكانة بغداد في تاريخ الحضارة العربية.
3. أن يتذوق الطلبة المعاني التي عبر بها الشاعر عن حبه لبغداد.
4. أن يدرك الطلبة الأغراض التي أرادها الشاعر.
5. أن يدرك الطلبة عظم السوء الذي حل بمحبوبة الشاعر (بغداد) جراء الاحتلال الأمريكي.
6. أن يعبر الطلبة عن آرائهم في بغداد وما يتمنونه لها.
7. أن يبدي الطلبة آرائهم في النص الشعري لغة وموسيقى وأفكاراً.

الوسائل:

1. جهاز تسجيل صوتي.
2. شريط تسجيل (كاسيت) يتضمن النص الشعري بصوت الشاعر.
3. الكتاب المدرسي.
4. السبورة والطباشير.

النص الشعري

وأنتِ رغم العوادي الشعُرُ والغَرْلُ
أنَّ اللقاء قرِيبٌ فاضتُ المُقلُ
في الحُبِّ والحرب... قلبُ الحُرُّ يَمْثُلُ
بُعْدُ العَيْبِ عذَابٌ لِيس يُحْتَمِلُ

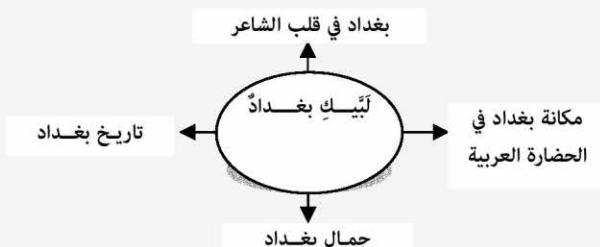
لَيَّبِكِ بَغْدَادُ أَنْتِ الْحُلْمُ وَالْأَمْلُ
مَا أَتَانِي رَسُولٌ مِنْكِ يُبَلِّغُنِي
لَيَّبِتُ أَمْرِكِ الْجَنْدِيِّ مُمْتَلًا
الشَّوْقُ أَرَقَنِي وَالْبَعْدُ بَرَّاحٌ بِي

وَلَيْلُ بَغْدَادَ كَحْلٌ حِينَ نَكَّاحٌ
وَعِنْدَ دَجْلَةَ يَحْلُوُ الْعُلُّ وَالنَّهْلُ
الْوَجْهُ مُؤْتَلِقٌ وَالْمَجْدُ مُتَصَلٌ
وَلَا أَصَابَكِ إِلَّا الْعَارِضُ الْهَطِّلُ

صَبَاحُ بَغْدَادَ تَجْلُو الْعَيْنَ طَلَعَتُهُ
الْعِيشُ فِيهَا ظَلِيلٌ وَارْفُ خَضِلُ
بَغْدَادُ عِشْتَ عَلَى الْأَزْمَانَ شَامِخَةً
يَا بِنْتَ هَارُونَ لَامْسَتْكِ عَادِيَةً

خطة الدرس:

1. أقسم الطلبة على مجموعات، وأوزع المهام بين أفراد كل مجموعة.
2. أقدم عنوان النص الشعري: **لَيْلِكِ بَغْدَادٍ**! للشاعر المصري سعد درويش.
3. وأكتب العنوان في أعلى السبورة بخط جميل واضح يراه جميع الطلبة وأقرؤه.
4. استمطر أذهان الطلبة: بعد أن أكتب عنوان النص الشعري أطلب من الطلبة أن يولدوا أسئلة حول موضوع النص يريدون أن يجيب عنها الشاعر في النص الشعري وأحدد لهذه الخطوة مدة مقدارها (10) دقائق، وأطلب من كل مجموعة تسجيل الأسئلة التي يتفق عليها أفراد المجموعة لغرض تقديمها لي وللطلبة الآخرين.
5. أرسم دائرة الأسئلة في وسط السبورة وأضع عليها مفاتيح فئات الأسئلة كما في الشكل الآتي:



6. تلقي أسئلة المجموعات وكتابتها حول دائرة الأسئلة ضمن الفتنة التي ينتمي إليها كل سؤال: في هذه الخطوة استمع إلى أسئلة المجموعات وأكتبها ضمن الفئات التي تنتمي إليها مستبعداً مع الطلبة الأسئلة المكررة.

- .7. الجميع عليها أقرأ الأسئلة المكتوبة منهاً عن ضرورة البحث عن أجوبة لها في النص القرائي في أثناء القراءة والاستماع إلى النص، وأوزع فئات الأسئلة بين المجموعات للبحث عن إجاباتها.
- .8. تسميع الطلبة النص الشعري بصوت الشاعر باستخدام شريط الكاسيت منبهًاً الطلبة على ضرورة الإصغاء والتركيز على معاني النص.
- .9. قراءة النص وتفحصه من الطلبة في الكتاب المدرسي وقيام كل مجموعة بالبحث عن إجابات الأسئلة الواردة في الفئة التي اختارتتها من بين فئات دائرة الأسئلة وقيام كل مجموعة بتسجيل الإجابات التي تتوصل إليها ويتولى مسجلاً المجموعة ذلك.
- .10. تلقي إجابات الأسئلة: في هذه الخطوة تقوم كل مجموعة بقراءة الإجابات التي تتوصل إليها وأقوم بكتابتها هذه الإجابات على السبورة موزعة بين الفئات التي وردت فيها الأسئلة وذلك تحت دائرة الأسئلة، والطلبة الآخرون يستمعون إلى الإجابات المطروحة.
- .11. مناقشة الإجابات: في هذه الخطوة تجري مناقشة الإجابات التي تم تسجيلها على السبورة والتأكد من صحتها وتحدد الإجابات التي يتم الاتفاق عليها بين جميع الطلبة أما الإجابات التي لم يحصل عليها اتفاق فأوجه الطلبة إلى مصادر أخرى للبحث عن إجاباتها بما في ذلك البحث عن مناسبة النص والمصدر الذي أخذ منه النص الشعري.

إستراتيجية حل المشكلات في تعليم القراءة

إن إستراتيجية حل المشكلات تقتضي وضع الطالب أمام موقف أو تحدي يكون عائقاً له في طريق هدف محدد يسعى إلى تحقيقه ناجم عن رغبة ودافع قوي يدفعه ويثير نشاطه للتغلب على ذلك الموقف المشكل وحله.

وهذا يعني أن استخدام هذه الإستراتيجية يتطلب عرض مشكلة تكون ذات معنى عند الطلبة وإثارة تفكيرهم فيها بقصد البحث عن إيجاد حل لها بعد المناقشة وتقصي الحلول المطروحة لغرض الوصول إلى الحل الأمثل.

ولضمان فاعلية الطلبة في البحث عن حل للمشكلة المطروحة ينبغي:

- أن تكون المشكلة مهمة من وجهة نظر الطلاب وتشكل تحدياً حقيقياً لهم.
- أن يقع الحل ضمن القدرات التي يتمتع بها الطلبة لأن وقوع الحل خارج قدرات الطلبة سيؤدي بالتأكيد إلى شعورهم بالعجز والأسأم من البحث في الموضوع.
- أن يستخدم المدرس كل الأساليب التي من شأنها إثارة دافعية الطلبة وجعلهم ينشطون بحيوية عالية في المشاركة والبحث عن حل للمشكلة المطروحة.

□ أن يجسد المدرس أبعاد المشكلة ويظهر أهميتها وما يجنيه الطلبة من البحث عن حل لها.

- أن يعمل المدرس على توفير مستلزمات البحث عن الحل في بيئة التعلم.

□ أن يصف المدرس الخطوات والإجراءات التي ينبغي أن تتبع في البحث عن الحل.

أما مراحل هذه الإستراتيجية في تعليم القراءة فهي:

1. اختيار المشكلة: في هذه الخطوة يختار المدرس أو بالتعاون مع الطلبة مشكلة ذات معنى يشعر الطلبة بأهميتها وال الحاجة إلى إيجاد حل لها وقد تكون المشكلة من بين المشكلات المطروحة في موضوعات القراءة المنصوص عليها في المنهج وله أحياناً أن يختار هذه المشكلة من بين الموضوعات المطروحة في مصادر خارجية متوفّرة في

- مكتبة المدرسة مثلاً. المهم في المشكلة المختارة أن تناول رضا المتعلمين وتحظى باهتمامهم كي يكونوا أكثر نشاطاً في التعامل معها.
2. عرض المشكلة: في هذه الخطوة يحدد المدرس أبعاد المشكلة ويوضح أهميتها وتأثيرها وما يتربّب على إيجاد حل لها.
3. توزيع الطلبة بين مجموعات تعمل في إطار العمل التعاوني للتفكير والتنصي والبحث عن الحل أو الحلول الممكنة بعد الاستماع عن إيجاز من المدرس حول أساس البحث عن الحل وإجراءاته.
4. قراءة الموضوع القرائي من أفراد المجموعات وجمع المعلومات والحقائق التي يمكن أن يعتمد عليها الحل، وربما الاستعانة بمصادر أخرى إن لم يغطّ الموضوع القرائي مستلزمات الحل.
5. تحليل المعلومات والبيانات التي تم التوصل إليها في الخطوة السابقة وتقويمها وتقدير مدى الاستفادة منها لاقتراح الحلول.
6. عرض الحلول المقترحة من الطلبة ومناقشتها واختيار الحل الأمثل على أن تعرض جميع الحلول وتجري مناقشتها من جميع الطلبة واختيار الحل الأمثل الذي يحظى بأكبر إجماع.
7. تقويم الحل الذي تم اختياره بوصفه الحل الأمثل وتحديد مسوغاته على أن دور المدرس في هذه الإستراتيجية إثارة الكثير من الأسئلة المثيرة التي تتعلق بالمشكلة وطرح المشكلات الحيوية التي تشغل بال الطلبة وتحظى باهتمامهم، والعمل بأقصى ما يمكن على إثارة وتهيئة المناخ الملائم للتفكير والبحث عن المعلومات. وفيما يلي نموذج خطة لدرس تطبيقي في القراءة على وفق إستراتيجية حل المشكلات.

أنموذج خطة لدرس تطبيقي في القراءة على وفق إستراتيجية حل المشكلات

الموضوع: السجاد اليدوي

الصف: الثاني المتوسط.

أهداف الدرس:

- أن يتعرف الطلبة تاريخ صناعة السجاد اليدوي.
- أن يتعرف الطلبة كيف تطورت صناعة السجاد اليدوي.
- أن يتعرف الطلبة كيف انتشرت صناعة السجاد اليدوي.
- أن يدرك الطلبة أهمية صناعة السجاد اليدوي وال الحاجة إليه.
- أن يعرف الطلبة كيف نحافظ على السجاد اليدوي.

الوسائل التعليمية:

- كتاب القراءة.
- السبورة والطباشير.
- صور لأنواع من السجاد اليدوي.
- شريط فيديو لمعلم حديث لإنتاج السجاد اليدوي.
- جهاز تلفزيون وفيديو لعرض الشريط.

خطوات سير الدرس:

- 1- عرض المشكلة: في هذه الخطوة أقوم بما يأتي:
أ- أطرح الأسئلة الآتية:

- من منكم في بيته قطعة من السجاد؟
- ما هي فائدة السجاد؟
- متى يستخدم السجاد؟ ولماذا؟
- من يعرف أين بدأت صناعة السجاد؟ ومتى؟ وكيف بدأت؟
- كيف انتشرت صناعة السجاد في العالم؟

● ما هي مستلزمات صناعة السجاد؟

بـ- أحدد أبعاد المشكلة أو القضية بما يأتي:

● معرفة أول بلد عرفت فيه صناعة السجاد في العالم.

● معرفة الكيفية التي كان يصنع بها السجاد.

● معرفة التاريخ الذي عرفت فيه صناعة السجاد.

● معرفة كيفية انتقال صناعة السجاد من بلد المنشأ إلى البلدان الأخرى.

● معرفة كيفية المحافظة على السجاد وأوقات استخدامه في المنزل.

● معرفة مستوى التطور الذي حصل في صناعة السجاد.

2- توزيع الطلبة بين مجموعات:

في هذه الخطوة أوزع الطلبة بين مجموعات لا يزيد عدد المجموعة على خمسة طلاب وأطلب منهم العمل تعاونياً في:

● قراءة النص وتفحصه.

● البحث عن إجابات الأسئلة ومعرفة:

* أول بلد عرفت فيه صناعة السجاد.

* تحديد الكيفية التي بدأت بها صناعة السجاد.

* تحديد طريقة انتشار صناعة السجاد في العالم.

* موسم استخدام السجاد في المنازل.

* تحديد الكيفية التي نحافظ بها على السجاد في المنازل.

وذلك بعد أن أوضح لهم الأسس التي يجب أن تتبع للوصول إلى الإجابات وهي القراءة المتأنية الهدافـة المتفحصـة للنص في ضوء استحضار ما نريد الوصول إليه من أبعاد المشكلة التي تم تحديدها بمعنى توجيه القراءة نحو أهداف محددة.

3- قراءة الموضوع وتفحصه:

في هذه الخطوة أطلب من أفراد المجموعات قراءة الموضوع قراءة فاحصة وجمع المعلومات التي يمكن الاستفادة منها للإجابة عن التساؤلات التي تم طرحها في بداية الدرس التي تصل بأبعاد المشكلة التي تم تحديدها في الفقرة (ب) من الخطوة الأولى، وتبويب هذه المعلومات بطريقة تسهل الرجوع إليها وربطها بالبعد

الذي تنتهي إليه من أبعاد المشكلة.

4- تحليل المعلومات وتقويمها:

في هذه الخطوة أطلب من الطلبة تحليل المعلومات التي جمعوها ومناقشتها وتحديد مدى جدوى الاعتماد عليها في الإجابة عن أبعاد المشكلة المطروحة وفي ضوء نتائج التحليل تضع كل مجموعة مقترنات الحلول أو الإجابات التي ترى أنها تعطي أبعاد المشكلة.

5- عرض الحلول والإجابات المقترنة:

في هذه الخطوة أطلب من كل مجموعة تقديم مقترنات الحلول أو الإجابات التي تم التوصل إليها والاتفاق عليها بين أفراد المجموعة وأقوم بكتابة هذه المقترنات على السبورة دون ذكر المقترنات والإجابات المتكررة بين المجموعات.

6- مناقشة الحلول المقترنة من جميع الطلبة وتقويمها حتى نصل إلى الحل أو الإجابة المثلثي التي تحظى بالإجماع على أهميتها وصحتها.

7- تقويم الحلول أو الإجابات التي تم اختيارها: في هذه الخطوة أقوم مع الطلبة بتقويم الحلول والإجابات التي تم اختيارها وبيان أسباب ترجيحها على غيرها واعتمادها إجابات أو حلولاً للمشكلة التي تم طرحها.

لا شك أن هذه الإجراءات من شأنها زيادة الاستيعاب القرائي وزيادة فهم المقروء والمعلومات والمعاني التي يشتمل عليها.

ومن ميزات هذه الإستراتيجية:

- تنمية مهارات القراءة والفهم القرائي.
- تنمية المهارات الإبتكارية والقدرة على الإبداع.
- تنمية المهارات الناقدة.

تنمية القدرة على التعبير الكتابي

إستراتيجية تنال القمر في تعليم القراءة

إن مصطلح تنال القمر مأخوذ من الأحرف الأول التي تبدأ بها الكلمات التي تمثل خطوات هذه الطريقة وهي:

- تنبأ - نظم - ابحث - لخص - قيم

وتتأسّس هذه الإستراتيجية على مبدأ جعل هذه الخطوات عادة عقلية يعتادها القارئ ويعارضها بدقة و إتقان عند قراءته أي نص قرائي في آية مادة قرائية فهي تنظم مسار العقل في الوصول إلى الأفكار التي يحتوي عليها النص المقرؤ وتلخيصها وتقويمها وإصدار الأحكام بشأنها قبولاً وتأييداً أو رفضاً ومعارضة، فكل خطوة من خطوات هذه الإستراتيجية تمثل عملية عقلية ينشط العقل فيها فيؤسس للخطوة اللاحقة وبذلك تجعل العمل القرائي هادفاً موجهاً غير مشتت ويكون المتعلم فيها إيجابياً نشطاً فاعلاً يحسن الاعتماد على نفسه في معالجة الموضوع المقرؤ وتحليله وتلخيصه وتقويمه.

أما تنفيذ هذه الإستراتيجية في تعليم القراءة فيمر بثلاث مراحل هي:

1) مرحلة تقديم الإستراتيجية وتتضمن خطواتها المشار إليها وهي:

أ. التنبؤ (تنبأ) في هذه الخطوة يتم التشديد على إثارة القدرات التنبئية لدى الطلبة إذ يقرأ المدرس عنوان الموضوع القرائي أو الجملة التي تعبّر عن النص بصوت يسمعه جميع الطلبة بعد أن يسود النظام، ثم يطلب من الطلبة التنبؤ بما يمكن أن يحمل هذا العنوان من أفكار وتدوين الأفكار التي يوحى بها عنوان النص، والتي يتوقعون أن يتناولها كاتب النص في محتوى الموضوع.

وبعد إعطاء فرصة للطلبة لكتابية تنبؤاتهم يسمع المدرس هذه التنبؤات ويكتبها على السبورة. إن هذه الخطوة تجعل الطلبة يتعاشرون مع موضوع النص فيكونون كالشركاء فيه، وفي الأفكار التي يمكن أن يطرحها.

بـ. التنظيم (نظم): بما أن التنبؤات تحتاج إلى عملية تنظيم فإن المعلم في هذه الخطوة يطلب من الطلبة تنظيم أفكارهم حول الموضوع فيقومون بسرد تلك الأفكار أما المعلم فيتولى تنظيم هذه الأفكار وكتابتها في صورة خريطة معرفية أو مفاهيمية.

جـ- البحث (ابحث): في هذه الخطوة يقوم المعلم بالآتي:

- يوجه الطلبة إلى النص الذي تراد قراءته في الكتاب المدرسي أو يوزعه في صورة مستنسخة بين الطلبة.
- يقرأ النص قراءة تعبيرية بصوت واضح والطلبة يصغون ويتمحصون أفكار النص.
- يوجه الطلبة نحو قراءة النص قراءة فاحصة لغرض تحديد أفكاره.
- توجيه الطلبة لإجراء موازنة بين الأفكار التي يتضمنها النص وما تتضمنه تنبؤاتهم التي كتبت على السورة.

دـ- التلخيص(لخص): في هذه الخطوة تتخذ الإجراءات الآتية:

- مطالبة الطلبة بتحديد الأفكار الرئيسية الواردة في النص الذي تم قراءته.
- صياغة الأفكار الرئيسية في صورة خريطة معرفية، إذ يقوم الطلبة برسم خريطة معرفية تعبر عن الأفكار الرئيسية التي تضمنها النص.
- مطالبة الطلبة بكتابية عبارات تلخص محتوى النص في ضوء مكونات الخريطة المعرفية وإعانتهم على ذلك من المعلم، وإذ تمكن الطلبة من رسم الخريطة المعرفية والتعبير عنها بعبارات تلخص موضوع بأسلوب الطالب فإن ذلك يعني أن الطالب تمكن من فهم الموضوع واستيعابه.

هـ- التقييم (قيم): في هذه الخطوة تتم الإجراءات الآتية:

- إجراء مقارنة أو موازنة بين الخريطة المعرفية الأولى التي رسمت في مرحلة التنظيم قبل قراءة الموضوع وبين الخريطة المعرفية الثانية التي رسمت في مرحلة التلخيص بعد قراءة النص بمعنى مقارنة الخريطة المعرفية التي تمثل تنبؤات

الطلبة بالخريطة المعرفية التي تمثل أفكار الكاتب التي وردت في النص فعلاً والغرض من هذه المقارنة ملاحظة مدى التوافق بين ملخصات أفكار الطلبة أو توقعاتهم وملخصات أفكار الكاتب .

- مطالبة الطلبة بإعادة تفحص العنوان الذي قدمه المعلم في بداية الدرس والحكم على مدى تعبيره عن المعلومات والأفكار التي أوردها الكاتب في النص.
- مطالبة الطلبة بتحديد مدى سهولة النص أو صعوبته وما إذا كان يتضمن التلميحات الكافية عن أغراض الموضوع أم لا على أن يحدد المعلم زمناً محدداً لكل من هذه الإجراءات.

2) مرحلة التدريب الموجه:

في هذه المرحلة يكون الطلبة أكثر اعتماداً على ذواتهم في عملية التعلم فيقومون بالآتي:

- قراءة عنوان المقصود والتبنّؤ بالأفكار التي يمكن أن تدرج تحته من دون أن يوجههم المعلم.
- يقوم الطلبة ثانياً بتنظيم أفكارهم أو تبنّؤاتهم في خرائط معرفية.
- يقرؤون النص قراءة صامتة متفرّحة للبحث عن أفكار النص.
- يرسم الطلبة ثانياً خرائط معرفية بعد القراءة تعبّر عن مضمون الأفكار الرئيسية التي يحملها النص.
- بصوغ الطلبة ثانياً ملخصاتهم لأفكار الموضوع في صورة خريطة معرفية في ضوء ما توصلوا من حيث محتوى الأفكار التي تعبّر عنها تلك الخرائط، وفي ضوء المقارنة يتوصّلون إلى تحديد ما إذا كان النص سهلاً أم صعباً وما إذا كان العنوان يعبر تماماً عن المضمون أم لا.

(3) مرحلة التدريب المستقل:

في هذه المرحلة تجزأ مراحل تنفيذ خطوات هذه الإستراتيجية إلى جزأين:

الأول: يضم الخطوة الأولى (تبأ) والخطوة الثانية (نظم) وينفذ هذا الجزء في داخل قاعة الدرس بالطريقة التي مرّ الحديث عنها في المرحلة الأولى.

الثاني: يضم الخطوات الثلاث الأخرى: (ابحث - لخّص - قيم) وينفذ هذا الجزء في البيت أو خارج قاعة الدرس.

والتنفيذ هنا في كلا الجزأين يتم من الطلبة بشكل مستقل بمعنى أن الطلبة يكتبون الإجراءات التي يقومون بها في كل خطوة ويسلمونها مكتوبة إلى المعلم، على أن يتبادل الطلبة الآراء والأفكار و يوردون مقترنات أفكار يرون أنها يمكن أن تحسن النص.

إستراتيجية التلخيص

(Summarizing Strategy)

تقوم هذه الإستراتيجية على أن تمكن الطالب من تلخيص الموضوع يعني فهمه ذلك الموضوع ومعرفة الأفكار الرئيسية فيه واستيعابه على افتراض أن التلخيص مهارة أساسية تعبّر عن قدرة الطالب على فهم الموضوع واستيعابه.

لذلك فإن إستراتيجية التلخيص تشدد على تمكين القارئ من كيفية تحري الأفكار الرئيسية في الموضوعات القرائية، واختصار النصوص إلى عناصرها الأساسية التي تمثل جوهر الموضوع وتميزها من الأفكار الثانوية وعلى هذا الأساس فإن التلخيص في القراءة يعني اختصار العمل القرائي الكبير وتشذيه من كل زيادة أو حشو يمكن الاستغناء عنه وبذلك فإنه يجعل ذهن القارئ مرشحاً للفاظ الموضوع وأفكاره مكثفاً للأفكار الواردة في الموضوع.

وقد عرفت إستراتيجية التلخيص بأنها:

خطة عمل قرائي يستخدمها القارئ بوعي ومرنة لاختصار النص المقرء وإعادة بنائه في صورة نص جديد يحافظ على العناصر الأساسية في النص الأصلي مضارعاً له بها يختبر الطالب قدرته في التركيز على الأفكار الأساسية في الموضوع الأصلي ويسأل نفسه عما إذا كان قد نجح في إعادة صياغة الموضوع بجميع عناصره المهمة باختصار ووضوح وهذا يعني أن الأمر يقتضي امتلاك الطالب المهارات الآتية:

- مهارة تحديد الأفكار الرئيسية والم唆وية في النص القرائي.
- مهارة تحديد الزيادات والخشوه وتمييزها من الأفكار الرئيسية.
- مهارة تجنب الخشوه والزيادات في الموضوع الملخص.
- مهارة إعادة بناء الموضوع بأسلوب المتعلم والحفظ على عناصره الرئيسية والم唆وية واختصار النص الأصلي إلى 30% من حجمه الأصلي (الزيات، 1997).

وهكذا فإن عملية التلخيص عملية تفكير تشتمل على قدرة الفرد على إيجاد جوهر الموضوع وتحديد الأفكار الرئيسية فيه، ثم الرابط بينها والتعبير عنها بوضوح وإيجاز ولا يتأنى ذلك من دون قراءة متعمقة للنص، وتحليل محتواه، والتمييز بين المهم والأهم، وتلخيص الأفكار المهمة شفوياً من الطالب على أن يكون الملخص بأسلوب الطالب وكلماته أي من إنشائه هو وليس إعادة لما مكتوب في النص الأصلي.

- وفي ضوء ما تقدم على الطالب في هذه الإستراتيجية القيام بالآتي:
1. أن يقرأ النص قراءة دقيقة فاحصة يتحرى فيها الأفكار الجوهرية أو الأساسية التي يتشكل منها النص القرائي.
 2. أن يزيل الكلام الزائد والخشوه الذي يمكن الاستغناء عنه في الملخص.
 3. أن يزيل جميع الأمثلة الفرعية غير المهمة والمكررة التي لا يتوقف عليها فهم الأفكار الرئيسية.
 4. تحديد العبارات والجمل التي لا يمكن أن يستقيم معنى النص الذي يراد تلخيصه من دونها.
 5. التمسك بالأفكار الرئيسية والتفاصيل الضرورية والأمثلة التي تدعم تلك الأفكار.

6. إعادة صياغة الموضوع بأسلوب موجز من إنشاء الطالب وعدم كتابة الكلمات والجمل كما هي في النص الأصلي.

وعلى أساس ما تقدم فإن استخدام هذه الإستراتيجية في تعليم القراءة يقتضي أن يتلقى الطلبة تدريباً كافياً على:

أ- تحديد الأفكار الرئيسية في الموضوع عن طريق:

- قراءة الموضوع قراءة دقيقة أولاً.

- إعادة القراءة مع التركيز على الأفكار الرئيسية.

ب- كتابة مقاطع تلخيصية للأفكار الواردة في كل صفحة بعد غلق الصفحة والاعتماد على الذات في الصياغة والتعبير عن الفكرة.

ج- إعادة النظر في المقاطع التلخيصية والتأكد من أنها احتوت على العناصر الرئيسية.

د- إعادة صياغة المقاطع التلخيصية في صورة موضوع مختصر متوازن متكملاً بالأفكار يتضمن الأفكار الأساسية فقط خالياً من الحشو والزيادات.

وهناك أنشطة كثيرة يمكن أن يمارسها الطلبة للتدريب على التلخيص بإيعاز ومتابعة من المدرس منها:

- تكليف الطلبة بقراءة موضوعات مهمة وتلخيصها وقراءة الملخصات وتنقيتها.

تكليف الطلبة بتلخيص مقالات مهمة في الصحف اليومية وجلب الملخصات وقراءتها ومناقشتها. وللهم أن استخدام هذه الإستراتيجية في تعليم القراءة من أجل الاستيعاب والفهم القرائي يقتضي أن يمر الطلبة بعمليات تدريب وأنشطة تؤهلهم لتطبيق هذه الإستراتيجية في تعلم القراءة.

مراحل استخدام إستراتيجية التلخيص في تعليم القراءة:

يمر استخدام إستراتيجية التلخيص في تعليم القراءة بثلاث مراحل هي:

- مرحلة ما قبل القراءة.

- مرحلة القراءة.

- مرحلة ما بعد القراءة.

وفيما يأتي بيان للإجراءات التي تتخذ في كل من المراحل الثلاث وذلك كما يأتي:

1. مرحلة ما قبل القراءة: في هذه المرحلة تتخذ الإجراءات الآتية:

أ- يعرض المعلم موضوع القراءة ويبين المجال الذي يتناوله أي طبيعة الموضوع القرائي، وما إذا كان سياسياً أم اجتماعياً، أم علمياً أم غير ذلك المهم تعريف الطلبة بال المجال الذي يبحث فيه الموضوع القرائي.

ب- يذكر الطلبة بأهمية الموضوع وأهمية القراءة ودورها في زيادة ثقافة الفرد ومحارفه.

ج- حث الطلبة وحفزهم على قراءة الموضوع المطروح.

د- مطالبة الطلبة باسترجاع ما يعرفونه عن الموضوع من خلال خبراتهم ومحارفهم السابقة.

هـ- تحديد الغرض من دراسة الموضوع لكي تكون القراءة وعملية التلخيص هادفة.

2. مرحلة القراءة: في هذه المرحلة تتخذ الإجراءات الآتية:

- يقرأ الموضوع كاملاً قراءة دقيقة.

- التركيز على معرفة الأفكار الرئيسية للموضوع القرائي.

- معرفة الأفكار الضمنية في الموضوع (غير المصرح بها).

- تحديد العبارات الغامضة التي تعيق الفهم.

تحديد التراكيب اللغوية التي استخدمت في غير ما وضعت له في أصل اللغة

لتتمييز بين المجاز والحقيقة في الموضوع.

3. مرحلة ما بعد القراءة: في هذه المرحلة تتخذ الإجراءات الآتية:

- إعادة صياغة الموضوع بأسلوب مختصر يختصر حجمه إلى مادون الثالث مع المحافظة على العناصر الرئيسية أو الضرورية التي لا تكتمل جدواً الموضوع من دونها.

- استنتاج المعاني الضمنية التي لم يصرح بها الكاتب ومعرفة ما خلف السطور في الموضوع.

- تحديد موقف المتعلم من الموضوع مسوغًا بذكر الأسباب، وبيان ما وافق عليه وما لم يوافق أو ما أعجبه وما لم يعجبه (عبد الحميد، 2000).

وقد أثبتت الدراسات التي أجريت في مجال تعليم القراءة فعالية هذه الإستراتيجية في تنمية مهارات الفهم القرائي وتنمية مهارات ما وراء المعرفة أيضًا (البهلو، 2003).

إستراتيجية العصف الذهني

(Brain Storming Strategy)

تعد هذه الإستراتيجية في التعلم من أفكار أوزبورن (Osborn) الذي كان ينظر للعصف الذهني على أنه ممارسة تقنية لإدارة الجلسات التي بها يحاول الفرد أو مجموعة من الأفراد حل مشكلة معينة بإثارة تفكير المشاركين في الحل.

وقد أطلق عليها أكثر من مصطلح منها: قذح الذهن، واستمطار الدماغ، والمفكرة وغيرها غير أن مصطلح العصف الذهني أشيع هذه المصطلحات استعمالاً في الأدب التربوي.

تقوم هذه الإستراتيجية على عصف العقل الإنساني بالمشكلة التي تتحدى معلوماته فينشط في تفحصها والبحث عن حلول إبداعية لها لم تكن معروفة عنده من قبل، وعلى هذا الأساس فإن العصف الذهني ينمی في الفرد القدرة على الحلول الإبداعية للمشكلات لأنه يأتي بالكثير من الحلول غير العادية من خلال طرح الكثير من الآراء من مجموعة المشاركين في مدة قصيرة، وتقوم إستراتيجية العصف الذهني على مبدأ إثارة الدافعية لدى المتعلمين للمشاركة في التصدي للحل، وتحفيزهم على توليد الأفكار التي يمكن أن تكون حلولاً للمشكلة، فهي تستخدم أسلوباً للتفكير الفردي أو الجماعي في حل المشكلات العلمية أو الحياتية المختلفة، وزيادة كفاية القدرات والعمليات الإبداعية.

والعصف الذهني يعني استظهار كل ما في عقل المتعلم من أفكار حول قضية معينة أو مشكلة مطروحة بها حاجة إلى حل، والعصف يقتضي حرفين أحدهما يتحدى الآخر وهما المشكلة المطروحة وذهن المتعلم؛ فالمشكلة تمثل تحدياً للعقل، والعقل يستثار للإحاطة بالمشكلة، والتوصل إلى مفتاح حل لها.

ويعد العصف الذهني من الأساليب التي تحدث المتعلمين على المزيد من المشاركة والفعالية في إنجاز أهداف الدرس، وذلك بإثارةهم، وحفز مواهبهم، وتعزيز قدراتهم على تصور الحلول وابتكرها؛ لأن العصف الذهني يضع المتعلم في موقف يكون فيه إيجابياً نشطاً بإعمال ذهنه لمواجهة المشكلة فيولد أفكاراً جديدة لم تكن معروفة لديه من قبل حل المشكلة أو الموقف المشكل، ومواجهة التحدي والتغلب عليه.

وقد عرفت إستراتيجية العصف الذهني بأنها:

مجموعة من الإجراءات والأساليب التي تتخذ شكل العمل الجماعي التعاوني بمساعدة الطالب وحثهم على المشاركة في التفكير لحل مشكلة ما. أو الإلمام بعناصر موضوع معين وتصلح لأداء آية مهمة فكرية، أو تحصيلية يسهم فيها كل فرد من أفراد المجموعة بما لديه من أفكار بصرف النظر عن صحتها، أو خطتها، أو ارتباطها بملامح الموضوع المطروح، أو ابعادها عنه (جاب الله، 2002).

وعرفها سعادة، وآخرون (2002) بأنها: أسلوب من أساليب التفكير الإبداعي الذي يمكن أن يستخدمه المعلم الفعال أو الإداري في اللقاء مع مجموعة من الطلبة، أو المهنيين أو المختصين من أجل توليد أفكار جديدة حول قضية من القضايا التي تهمهم، أو مشكلة من المشكلات ذات الأهمية الاجتماعية، أو الاقتصادية، أو السياسية.

وفي ضوء ما تقدم فإن هذه الإستراتيجية من الإستراتيجيات المعرفية التي تشجع على التفكير وزيادة فعالية العقل الإنساني في حل المشكلات لذلك تعدد من بين أشكال إستراتيجيات حل المشكلات التي ترمي إلى تنمية التفكير الإبداعي القائم على وضع الذهن في أعلى درجات الفاعلية من أجل توليد أفكار جديدة، وإيجاد الحلول

والأفكار المبتكرة الملائمة لمواجهة المشكلات، والقضايا التي تواجه المتعلم في مجالات الحياة المختلفة بتزويده طريقة تفكير إبداعي تمكّنه من التعاطي بفاعلية، وإيجابية مع الموقف أو المواقف التي تواجهه.

وتأسيساً على ما تقدم فإن استخدام هذه الإستراتيجية في التدريس يؤدي إلى جودة التفاعل بين المعلمين والمتعلمين، وبين المتعلمين أنفسهم، ويساعد على تنشيط العقل، وإشراقة الفكر، وتدفق المعلومات كماً وكيفاً بطريقة أصلية غير مألوفة.

المبادئ التي تستند إليها إستراتيجية العصف الذهني

هناك مجموعة من المبادئ والقواعد التي تستند إليها هذه الإستراتيجية، ويجب مراعاتها في التدريس عند استخدامها هي:

- 1) حرية التفكير: وتعني السماح لجميع الأفكار بالظهور وإطلاق حرية الفكر بطرح كل الآراء مهما كان نوعها وذلك بأن يمنح كل مشارك الحرية التامة بطرح كل آرائه أي يعطي أكبر قدر ممكن من الحرية للطالب المشارك لي يطرح أفكاره.
- 2) تأجيل النقد والتقويم: يعني تأجيل أي نقد أو تقويم للأفكار التي يطرحها الطلبة إلى حين ظهور جميع الأفكار التي تدور في أذهان الطلبة لأن نقد الأفكار وتقويمها حال طرحها قد يمنع ولادة أفكار أخرى قد يكون من بينها الحل الأمثل للمشكلة المطروحة.
- 3) توفير مناخ وبيئة تعلم تشجع على طرح المزيد من الأفكار لأن كثرة الأفكار المطروحة توفر فرصاً أفضل لاختيار الحل الأفضل من بين تلك الآراء.
- 4) إنتاج أكبر كم من الأفكار: يعني الحرص على زيادة كمية الأفكار المطروحة بصرف النظر عن نوعها لأن كم الأفكار يرفع نوعيتها إذ رأى أوزبورن Osborn أن الكم يولد الكيف مستنداً في ذلك إلى رأي المدرسة الترابطية التي ترى أن الأفكار مرتبة في شكل هرمي، وأن أكثرها احتمالاً للظهور هي الأفكار العاديّة الشائعة المألوفة، وهذا يعني أننا إذا ما أردنا الحصول على أفكار جديدة إبداعية أو

أصلية يجب أن نزيد كمية الأفكار لذلك فإن هذا المبدأ يوجب على كل مشارك أن يزيد من كمية الأفكار التي يطرحها.

(5) التوحيد والتعميق والتحسين للأفكار المطروحة: يعني إشراك المتعلمين في تطوير أفكار زملائهم وأفكارهم للأفكار التي يطرحها الطالب والأفكار التي يطرحها الآخرون وتشكيل المزاوجة بين الأفكار التي يطرحها الطالب والأفكار التي يطرحها الآخرون وتشكيل فكرة جديدة من فكريتين أو أكثر، قد تكون أفضل من الأفكار الجزئية التي تشكلت منها.

وهذا يعني أن يتم الاهتمام بدمج الأفكار التي يمكن أن يؤدي دمجها إلى حلول أفضل كما يشدد هذا المبدأ على إجراء التعميق والتحسينات على الأفكار المطروحة بالإجابة عن مثل السؤال: ما التحسينات التي يمكن إجراؤها أو إضافتها للأفكار والمقترحات المطروحة لتكون أكثر فاعلية؟ ومثل هذه التساؤلات تمكن المشاركين من النظر إلى المشكلة من زوايا متعددة فتؤدي إلى معالجات أفضل.

أهداف إستراتيجية العصف الذهني

مر القول إن الهدف الرئيس لاستخدام هذه الإستراتيجية في التدريس هو توليد الأفكار الإبداعية الأصلية لحل المشكلات بوضع الذهن في حالة إثارة، وتفكير في اتجاهات مختلفة ولكن يمكن أن تتفرع أهداف أخرى عن هذا الهدف الرئيس مثل:

- جعل المتعلم أكثر إيجابية وفاعلية في عملية التعلم.
- تشجيع المتعلمين على العمل التعاوني عن طريق تصديهم المشترك للمشكلة والبحث عن حلول لها.
- تدريب المتعلمين على مواجهة المواقف الصعبة التي قد يتعرضون لها عن طريق انتقال أثر التدريب.
- تنمية قدرات الطلبة على الخلق والإبداع الفكري.
- تدريب الطلبة على كيفية تحديد المشكلات، ووضع الخطط مواجهتها.

- زيادة ثقة المتعلمين بأنفسهم عندما يشعرون بقدرتهم على الإنجاز والاعتماد على أنفسهم في إيجاد الحلول للمشكلات التي تواجههم.
- تحقيق أعلى مستوى من الإدراك العقلي للقضايا والمشكلات المطروحة التي يدور النقاش حولها.

شروط نجاح التدريس بالعقل الذهنـي

للتأسيس للنجاح في استخدام إستراتيجية العقل الذهنـي في التدريس ينبغي أن تكون لدى الطلبة معرفة أولية بملحوظة المطروح للنقاش، ومعرفة لمبادئ العقل الذهنـي والأسس التي يقوم عليها وقواعد المشاركة في جلسة العقل الذهنـي ومعرفة قائد المجموعة بما مطلوب منه في هذه العملية فضلاً عن الدراسة والخبرة الجيدة للمدرس بتلك الأسس والقواعد ولتأكيد نجاح هذه الإستراتيجية يجب مراعاة ما يأتي:

1. تهيئة الطلبة نفسياً وإثارة حماسهم للعمل الجماعي.
2. توزيع الطلبة بين مجموعات ذات أعداد قليلة تتسم بانسجام أفرادها، ورغبتهم في العمل المشترك، وتسمية قائد لكل مجموعة مهمته إدارة الحوار بين أفرادها.
3. طرح القضية أو موضوع الدرس بأسلوب يستثير التفكير المفتوح، وتحديدتها بشكل لا يقبل التأويل.
4. تنظيم البيئة التعليمية بطريقة تسمح لجميع الطلبة بالمشاركة في طرح الآراء وتسجيلها ومناقشتها.
5. إدارة النشاط من المدرس من دون التدخل إلا عندما يميل الطلبة إلى النقد والتقويم أو التعديل.
6. حرص المدرس على إعطاء الفرص الكافية لكل طالب لكي يطرح آراءه بحرية تامة.
7. استخلاص آراء الطلبة وتصنيفها في فئات وكتابتها على السبورة.
8. تقويم مستوى فاعلية الطلبة، ومشاركتهم، وإسهامهم في طرح الآراء.
9. تحديد الوقت اللازم للوصول إلى الحل لكي لا يبقى الوقت مفتوحاً.
10. الحد من استحواذ بعض الطلبة على وقت الدرس، وإعطاء كل طالب نصيباً من المشاركة في الدرس.
11. عدم التلميح بالحل الصحيح، وعدم فرض المدرس آراءه على الطلبة.

12. طرح الآراء من جميع أفراد المجموعة ثم مناقشتها منهم جميعاً بحيث يستفاد من آراء الجميع ويكون الجميع فاعلين.
13. تقديم الحلول النهائية واختيار الحل الأمثل مسوغاً.
14. تعويد المشاركين عدم التوتر بسبب الآراء المخالفة لآرائهم. (عطية، 2009) ومن الجدير بالذكر أن هناك مجموعة من العوامل التي تتصل بمجموعة العصف الذهني وتؤثر في نواتج التعلم في هذه الإستراتيجية منها:
 - أ. حجم المجموعة: عندما يكون قليلاً تقل الأفكار المطروحة، وإذا كان كبيراً يحتاج إلى جهد معقد وقدرة كبيرة لدى قائد المجموعة لإدارة الحوار بين أفراد المجموعة.
 - ب. مستوى التجانس والرغبة في العمل المشترك بين أفراد المجموعة: عندما يكون هناك تجانس بين أفراد المجموعة ورغبة للمشاركة في العمل فإن ذلك يؤدي إلى توفير فرص أكبر لطرح آراء أكثر، ومشاركة إيجابية في الحوار أما إذا كانت المجموعة غير متجانسة فمن شأن ذلك أن يؤثر سلباً في تحقيق أهداف التعلم.
 - ج. اللغة التي يستخدمها أفراد المجموعة ومستوى التواصل اللفظي بين أفراد المجموعة وألمجموعات الأخرى.
 - د. الخبرات السابقة التي مرّ بها أفراد المجموعات التي تتصل بموضوع جلسة العصف الذهني.

خطوات إستراتيجية العصف الذهني في تعليم القراءة

- تتوزع خطوات تنفيذ إستراتيجية العصف الذهني في تعليم القراءة من أجل الفهم وتنمية مهارات التفكير المعرفي بين مرحلتين:
- الأولى: مرحلة الإعداد والتاهئة لجلسة العصف الذهني أو درس القراءة التي تشتمل على الخطوات الآتية:**
- تحديد الموضوع الذي يحتوي على الموقف المشكّل ويقتضي إعمال الفكر لإيجاد حل له.

ويشترط في هذا الموضوع أن يحظى باهتمام الطلاب ويتناول مشكلة تقع في دائرة اهتمامهم وتمثل تحدياً لهم، ويمكن اختيار هذا الموضوع من المدرس أو من الطلاب أو بالاشتراك بين الطلبة والمدرس، وإذا ما تم اختياره من المدرس ينبغي إخبار الطلبة به قبل البدء بتنفيذ الجلسة بوقت ملائم بحيث يعرف الطلبة القضية أو الموضوع الذي سيدور النقاش حوله في جلسة العصف الذهني.

- تحديد أهداف دراسة الموضوع وما يراد من قراءته لكي يتوجه مسار التفكير نحو أهداف محددة.
 - تقرير ما إذا كان استخدام إستراتيجية العصف الذهني هو الأمثل في معالجة الموضوع المطروح أم أن هناك أساليب أفضل في تناول الموضوع ومعالجته من أسلوب العصف الذهني.
 - التأكد من أن مستلزمات العصف الذهني متوفّرة وأن بيئّة التعلم يمكن أن تنظم لتلبية متطلباته.
 - تحديد النشاط الخاص بالعصف الذهني الذي يسهم في توليد أفكار جديدة تتسم بالأصالة والإبداع.
 - وضع خطة لتوزيع الطلبة بين مجموعات صغيرة متجانسة تتسم بانسجام أفرادها ورغبتهم في العمل معًا.
 - صوغ المشكلة بشكل واضح يتسم بالدقة والتحديد والخلو من الغموض وقبول التأويل.
 - صوغ الأسئلة الازمة لاستثارة التفكير وعصف أذهان الطلبة في جلسة العصف الذهني.
 - محاولة المدرس تقصي الآراء المحتملة للطلبة ووضع خطة للتعامل معها.
- الثانية: مرحلة التنفيذ، وتشتمل على الخطوات الآتية:
- تنظيم قاعة الدرس، وترتيب مقاعد الجلوس بطريقة تسمح لجميع الطلبة بالمشاركة في الحوار وطرح الأفكار.

- تذكير الطلبة بمبادئ العصف الذهني والقواعد التي ينبغي الالتزام بها في جلسة العصف الذهني والخطوات التي يسير عليها وتوضيح ذلك، بحيث يكون واضحًا للجميع كيف يسيرون في الدرس وكيف ينظرون إلى الأفكار التي يطرحها الآخرون.
- طرح الموضوع وذلك بكتابة عنوان الدرس والتعريف بالموضوع.
- تحديد المشكلة التي يتناولها الموضوع وصياغتها بشكل واضح.
- قراءة الموضوع من الطلبة للاطلاع على أبعاد المشكلة وكيفية معالجتها من الكاتب وتدوين الملاحظات، وتحري الحل الممكن لها.
- تحليل عناصر المشكلة من وجهة نظر الطلبة قبل الخوض في البحث عن حل لها.
- إجابة المدرس عن الأسئلة والاستفسارات التي يمكن أن يطرحها الطلبة حول أية معلومة مثل معانٍ المفردات والتراكيب اللغوية، أو المفاهيم الغربية التي بها حاجة إلى توضيح.
- إثارة دافعية الطلبة نحو المشاركة والخوض في المشكلة وهذا ما يطلق عليه الإحماء الذي يعني توفير بيئة نفسية يسودها الود والمرح والدعابة للدخول في عملية العصف واستنطاق عقول الطلبة.
- البدء بعملية طرح الأفكار من الطلبة وتسجيل الأفكار التي تطرحها كل مجموعة من المدرسين على السبورة على أن تصنف هذه الأفكار في فئات تبعاً لما بينها من مشتركات على أن يعطى الوقت اللازم للحصول على أكبر قدر ممكن من تلك الأفكار.
- فحص الأفكار وتصنيفها وتقويمها وتصفيتها بالاشتراك بين الجميع لغرض تحديد قيمة الأفكار في ضوء المعايير الآتية:
 - * مدى الإسهام في فهم القضية فهماً علمياً سليماً. في ضوء هذا المعيار يتم الإبقاء على الأفكار التي تسهم في فهم القضية وتستبعد الأفكار التي لا تسهم بأي شكل من الأشكال في حل المشكلة أو فهم القضية المطروحة.

* العملية والقابلية للتطبيق. بمعنى مدى عملية الحلول المطروحة وقابليتها للتطبيق، في ضوء هذا المعيار تبقى الحلول القابلة للتطبيق وتستبعد الحلول غير العملية أو غير القابلة للتطبيق.

* النتائج التي يمكن أن تترتب على كل حل أو فكرة بما فيها الإيجابية والسلبية، وفي ضوء هذا المعيار تبقى الأفكار التي تترتب عليها نتائج إيجابية وتستبعد الأفكار التي تترتب عليها نتائج سلبية.

▪ اختيار الحل الأمثل: بعد فحص الحلول أو الأفكار المطروحة في ضوء المعايير السابقة يتم اختيار الحل الأمثل للمشكلة بمشاركة الجميع وترك الحلول الأخرى في ضوء مناقشة البداول وتبيان مالها وما عليها أو إخضاعها لعملية تجريب معرفة مدى فاعليتها.

ميزات إستراتيجية العصف الذهني

- تتميز إستراتيجية العصف الذهني بما يأْتي:
- تبني خصائص التفكير الإبداعي كالمثابرة والأصالة والاستقلالية، وإشراقة الفكرة والتحقق.
- تشجع على التفكير الإبداعي .
- تثير البهجة والحيوية والنشاط لدى المتعلمين في الدرس.
- تمنح الطلبة الفرصة للتعبير عن آرائهم وطرح أفكارهم.
- تدرب الطلبة على احترام آراء الآخرين وتعودهم آداب المجالسة.
- تعود الطلبة الأسلوب العلمي في المناقشة.
- تبني روح التعاون وحب العمل الجماعي لدى الطلبة.
- يكون المتعلم فيها محور العملية التعليمية التعلمية.
- تؤدي إلى فهم الموضوع القرائي من جميع زواياه لأن الطلبة بموجب هذه الإستراتيجية ينظرون إلى الموضوع من زوايا مختلفة.

أما عيوب هذه الإستراتيجية فتتمثل بالآتي:

- * قد لا تكون الأفكار التي يطرحها الطلبة أصلية لتسرعهم في طرحها .
- * عند عدم الالتزام بمبادئ تنفيذ هذه الإستراتيجية لا تؤدي أهدافها.
- * يتطلب تنفيذها خبرة وقدرة إدارية قد لا توافر لدى بعض المعلمين (نبهان، 2008).

إستراتيجية المنظمات المتقدمة (التمهيدية)

Advance Organizers Strategy

تعد إستراتيجية المنظمات المتقدمة من الإستراتيجيات التي تشدد على بناء المعرفة وتنظيمها في البنية المعرفية لدى المتعلم، وهي تطبيق لنظرية أوزيل التي تدعو إلى ربط المعرفة الجديدة بالمفاهيم ذات الصلة المخزنة في بنية المتعلم المعرفية لغرض تحقيق تعلم ذي معنى بدرجة أكثر من الفاعلية والسهولة.

والمنظمات المتقدمة عبارة عن ملخصات مركزة للمادة التي يراد تقديمها تعطي شفوياً أو تحريرياً وتكون على درجة عالية من التجريد والشمولية والعمومية، فالمنظم المتقدم يمثل إطاراً موسعاً يصاغ باستدعاء المعلومات السابقة لدى المتعلم وتسخيرها لاستقبال التعلم الجديد إذ تكون ركيزة له.

إن فكرة المنظمات المتقدمة تقوم على أساس أن كل مادة تتكون من مفاهيم أساسية يتم نقلها إلى المتعلم لتكون جزءاً من بناء فكره الإدراكي، وتكون لها قوة تنظيمية واستيعابية تساعده على فهم ما هو جديد، و إدراك المعلومات، وتبويبيها في عقل المتعلم. ومن خصائص المنظمات أنها تتسم بالعمومية والشمولية والتجريد وظيفتها أن تكون ركيزة معرفية للتعلم الجديد، وإنها تهدف إلى زيادة قدرة المتعلم على تمييز المفاهيم والمعارف الجديدة، وما يرتبط بها من معارف وأفكار في البنية المعرفية لدى المتعلم.

وعلى أساس ما تقدم فإنها تعد الجسر المعرفي الذي يربط المعلومات التي سيجري تعلمها بالمعلومات السابقة للمتعلم فضلاً عن أن استخدامها يعزز المشاركة الفعالة للمتعلمين من خلال العمليات الفكرية التي يمارسونها في أثناء عرض الدرس، ومن شأن ذلك الإسهام في زيادة استيعاب المتعلمين لأن المعلومات التي تقدم باستخدام المنظم المتقدم يجعل التعلم ذا معنى.

وخلاصة القول أن المنظم المتقدم مادة تمهدية تعرض على المتعلم في بداية الدرس لزيادة مستوى التعلم من خلال الرابط بين التعلم الجديد والتعلم السابق، وتكون في صورة حقائق كبرى، أو كلمة أو نظريات أو قواعد عامة ترتبط بموضوع الدرس أو المادة الدراسية.

وفي ضوء ما تقدم فإن استخدام هذه الإستراتيجية في تعليم القراءة يتضمن:

- طرح أسئلة حول الموضوع قبل قراءته لاستدعاء المعارف السابقة وتوجيه مسار التفكير.
- عرض بعض الوسائل التي تعبّر عن محتوى النص القرائي كالصور والرسوم.
- إلقاء نظرة سريعة على النص القرائي للاطلاع على عنوانه الرئيس وعنواناته الفرعية وفقراته وبعض الأمثلة التطبيقية المعروضة تحت الصور والرسوم التي تدعم النص.
- شرح المفردات الرئيسة التي يحتوي عليها النص وتحتاج إلى توضيح قبل قراءة النص.
- إعداد قائمة بالأفكار الرئيسة والفرعية التي يشتمل عليها النص القرائي.
- تحديد المفاهيم التي تتصل بالأفكار الرئيسة التي يتضمنها النص.
- إعداد خطة تهيئ الأذهان للخوض في الموضوع القرائي من أجل استيعابه وفهمه فيها يعطي المعلم مفردة أو مفهوماً رئيساً ويطالب المتعلمين بعرض ما يخطر في أذهانهم من أفكار تتصل بالمفردة أو المفهوم، ويسألهما عن الأسباب التي دعتهم إلى

تقديم مثل تلك الاستجابات أو الأفكار ثم يعمل على مساعدتهم للحصول على معلومات ذات علاقة بـالمفاهيم الأساسية في النص المقرؤء.

■ وقد يحتاج بعض النصوص القرائية إلى تقديم بعض التلميحات عن خلفية بعض الشخصيات أو العناصر الرئيسية في النص وعلى أساس ما تقدم يقوم المتعلم بقراءة النص باحثاً عن معلومات معينة فيه في ضوء التعليمات والمعلومات التي تلقاها قبل القراءة.

خطوات المنظمات المتقدمة في تعليم القراءة

- 1 يقوم المعلم بدراسة الموضوع القرائي دراسة دقيقة لغرض تحديد المفهوم الشامل أو الرئيس في النص.
- 2 صياغة المفهوم الشامل أو الرئيس وتحديده بشكل واضح يتسم بالشمول والعمومية والتجريد.
- 3 تهيئة أذهان الطلبة لتلقي الموضوع الجديد وذلك باتباع الآتي:
 - طرح عنوان النص.
 - إعطاء نبذة عن محتوى النص والمجال الذي يدور حوله وبعض عناصره.
 - توضيح بعض المفردات والتراكيب التي يمكن أن تعيق فهم محتوى النص.
 - تقديم المفهوم الشامل للنص بكتابته على السبورة وشرحه.
- 4 قراءة النص من الطلبة بعد توجيههم إلى:
 - البحث عن المفاهيم الرئيسية التي يتشكل منها المفهوم الشامل.
 - تدريب الطلبة على صياغة المفاهيم واكتشاف العلاقات بينها.
- 5 عرض المفاهيم الجزئية التي توصل إليها الطلبة على السبورة وربطها بالمفهوم الشامل.
- 6 توصل الطلبة بأنفسهم إلى المفاهيم الجديدة التي يتضمنها النص.
- 7 مطالبة الطلبة بإعادة صياغة المنظمات التي تعبّر عن محتوى النص بأسلوبهم الخاص مع الربط بين المفهوم الرئيس والمفاهيم الفرعية بوساطة الوصلات العرضية بين المفاهيم مع ذكر الكلمات الدالة على نوع العلاقة.

إستراتيجية التعلم التعاوني في تعليم القراءة

Cooperative Learning Strategy

ظهرت إستراتيجية التعلم التعاوني استجابة لما دعت إليه الاتجاهات الحديثة حول جعل المتعلم محور العملية التعليمية، وتعد هذه الإستراتيجية من الإستراتيجيات الحديثة التي تبنتها الحركة التربوية بعد التثبت من أثرها وفعاليتها في التحصيل وما أظهرته الدراسات حول كون فشل الأفراد في أداء ما ينطاط بهم يعود إلى نقص المهارات التعاونية والاجتماعية التي يتمتعون بها لا إلى نقص قدراتهم العقلية فهي إستراتيجية تهتم بالنشاط التعاوني وإيجابية المتعلمين في المواقف التعليمية بموجبها تكون قاعة الدرس بيئة تعلم ذات مناخ اجتماعي تعاوني يتعاون فيه الطلبة مع بعضهم من أجل تحصيل المعرفة.

لذلك فإن هذه الإستراتيجية تعد من الإستراتيجيات الفعالة في عملية التعلم لما لها من دور في إيجابية الطلبة في التعامل مع بعضهم والتفاعل مع الموقف التعليمي وما تشعر به الطلبة من المسؤولية الفردية والجماعية الملقاة على عاتق كل منهم في عملية التعلم.

وقد عرف التعلم التعاوني بأنه أسلوب من أساليب التعليم بموجبه يتعلم الطلبة في مجموعات صغيرة لا يزيد عددها عن ستة طلاب غير متجانسين في القدرات والمهارات والاستعدادات يسعون جميعاً إلى تحقيق أهداف مشتركة بالاعتماد على بعضهم، ويتحدد دور المتعلم فيه بتسمية المجموعات وتوجيهها وإرشادها ومراقبتها (حسن، وخطاب، 1993).

و يعرف أيضاً بأنه موقف تعليمي يتأسس على مشاركة الطلبة ومساعدة بعضهم بعضًا في حل مشكلة ما، فيكون الهدف فيه مشتركاً، وجهود المتعلمين متناسقة فتزداد فرص الفرد فيه لتحقيق أهدافه وكذلك فرص الآخرين (Johnson & Johnson, 1995).

وفي ضوء ما تقدم فإن التعلم التعاوني إستراتيجية من إستراتيجيات التدريس تقوم على أساس التعاون وتبادل المسؤولية في التعلم بين أفراد المجموعة التعاونية،

وتفاعلهم مع بعضهم، والتكامل فيما بينهم وصولاً إلى تحقيق التعلم المنشود من جميع المشاركين والتنافس فيه هو تنافس بين المجموعات لا بين الأفراد.

الأسس التربوية التي يقوم عليها التعلم التعاوني
يتأسس التعلم التعاوني على ما يأتي:

- جعل المتعلم أكثر إيجابية ونشاطاً وفعالية في الموقف التعليمي.
- تنمية ثقة الطالب بنفسه من خلال شعوره بأنه عنصر فعال يؤدي دوراً في مجموعته.
- تنمية القيم الاجتماعية لدى المتعلمين وتعويدهم الاحترام المتبادل وتقدير وجهات نظر الآخرين.
- يؤدي إلى تناول مادة التعلم من وجهات نظر متعددة من خلال تعدد أفراد المجموعة.
- يوفر فرصة لكل طالب ليعبر عما في نفسه تجاه المادة والموقف التعليمي.
- يوفر فرصة لكل الطلبة كي يختبروا أفكارهم ووجهات نظرهم من خلال موازنتها بأفكار الآخرين.
- تنمية القدرة على التواصل وال الحوار والدفاع عن الآراء ووجهات النظر .
- شعور أفراد المجموعة فيه بأن مصيرهم واحد، وأن فشل أي منهم هو فشل للمجموعة كاملة لأن المسؤولية فيه فردية وجماعية في آن واحد.

المبادئ التي يقوم عليها التعلم التعاوني:

- لا يمكن أن يتحقق التعلم التعاوني ما لم تتوافر له المبادئ الآتية:
- 1) الاعتماد الإيجابي للطلبة على بعضهم: إن هذه المبدأ يعني أن يكون كل فرد من أفراد المجموعة إيجابياً وعنصراً فعالاً في نجاح المجموعة وتحقيق أهداف التعلم لأن النجاح بمحض

التعلم التعاوني لا يكون فردياً ولا يمكن تحقيقه من فرد من أفراد المجموعة من دون مشاركة الآخرين الأمر الذي يتطلب أن يكون الجميع في المجموعة فعالين في تنفيذ العمل المطلوب بحيث يعمل كل فرد في المجموعة على أن يعلم نفسه ويتأكد في الوقت نفسه من أن جميع أفراد مجموعة يتعلمون وهذا يعني أن يبذل كل فرد من أفراد المجموعة ما في وسعه من أجل أن يتعلم هو والآخرون أيضاً.

(2) **المسؤولية الفردية والجماعية المشتركة:** المسؤولية في التعلم التعاوني تقع على كل فرد في المجموعة إذ يتحمل المسؤولية أمام مجموعة وكذلك المجموعة تحمل المسؤولية أمام أفرادها بمعنى أن كل فرد يكون مسؤولاً عن تعلمه هو نفسه وتعلم الآخرين في مجموعة.

(3) **التفاعل المباشر المعزز:** إن هذا المبدأ يعني أن كل فرد يتفاعل مع أفراد مجموعة ويشجع الآخرين على بذل المزيد من الجهد وتحقيق المزيد من الإنجاز وهذا يعني أن يتفاعل الجميع بشكل مباشر ويعزز بعضهم تعلم البعض الآخر بالمدح والثناء.

(4) **المهارات الاجتماعية والشخصية:** إن هذا المبدأ يعني ضرورة توافر روح التعاون والاحترام المتبادل وتقدير وجهات النظر بين أفراد المجموعة لأن عملية التعاون في الأصل عملية اجتماعية تتطلب جملة من المهارات التي يجب أن تسود العلاقات بين أفراد المجموعة مثل:

مهارات حل الخلافات، مهارة تقبل الآخرين والتكييف معهم، والثقة بالآخرين والابتعاد عن نوازع الشك، والتأزر والدعم وغيرها.

(5) **المعالجة الجماعية:** يعني القيام بكل ما من شأنه تحقيق أقصى فائدة من إمكانيات كل فرد من أفراد المجموعة بمعنى عدم السماح لعمل المجموعة بأن يتجه إلى الأسلوب التنافسي بين أفراد المجموعة، فالمعالجة الجماعية ترمي إلى تحسين فاعلية الأفراد للوصول إلى الهدف المنشود لذلك يجب أن يكون لكل عضو في المجموعة دور في عمل المجموعة من أجل التعلم، ويجب أن تتخذ المجموعة كل ما من شأنه

توفير أفضل مستوى من التعاون بين أفرادها وهذا يتطلب تقويمًا مستمراً من المجموعة لطبيعة عملها؛ لمعرفة ما إذا كان يسير بشكل صحيح أم لا.

العوامل المساعدة في نجاح التعلم التعاوني

هناك الكثير من العوامل التي تساعده على نجاح التعلم التعاوني يمكن إجمالها بالآتي:

- 1 تبيان مسؤولية الفرد أمام المجموعة والمجموعة أمام أفرادها وإحاطة الجميع بالمبادئ التي يقوم عليها التعلم التعاوني.
- 2 تبيان أدوار الطالب في هذه الإستراتيجية واختلافها عن أدواره في الإستراتيجيات الأخرى لكي يعرف كيف يتصرف من أجل أن يتعلم ويسهم في مساعدة الآخرين على التعلم.
- 3 معرفة المدرس التامة بخصائص المتعلمين، وقدراتهم وأمزجتهم النفسية قبل توزيعهم في مجموعات لأن من شروط التعلم بهذه الإستراتيجية أن تكون المجموعات فيها غير متجانسة.
- 4 أن يقسم الطلبة على مجموعات لا يزيد عدد المجموعة عن ستة أفراد.
- 5 أن يكون أفراد المجموعة غير متجانسين في التحصيل متجانسين في الخصائص والسمات الشخصية لكي يستطيعوا العمل معاً.
- 6 أن تكون المطادة أو الموضوع الدراسي من الموضوعات التي يمكن تعلمهها في مدة محددة.
- 7 أن يحدد الوقت اللازم لإنجاز العمل ولا يترك مفتوحاً.
- 8 حث الطلبة وإثارة دافعيتهم للمشاركة في العمل.
- 9 حسن التهيئة والإعداد لتنفيذ الدرس.

- 10- متابعة المجموعات من المدرس في أثناء العمل لغرض التوجيه والتأكد من أن العمل يسير كما ينبغي.
- 11- مناقشة المجموعة أمام الجميع لتحقيق فهم مشترك لمحظى الموضع.
- 12- تعزيز الأداءات المميزة، والثناء على المجموعة المميزة.
- 13- عرض الإجابات الصحيحة ليتمكن الجميع من تقويم إجاباتهم وتصحيح أخطائهم في ضوء التغذية الراجعة.
- 14- إشعار الجميع بالطمأنينة وعدم حدوث ما يحد من عمليات التفكير.
- 15- تسمية قائد لكل مجموعة ليتولى مهمة التنسيق بين مجموعة والمجموعات الأخرى وبين مجموعة والمدرس على أن يكون أمر قيادة المجموعة تبادلياً بين أفرادها.
- 16- اعتماد أسلوب التقويم المستمر للأداء المجموعات.
- 17- الحرص على إنجاز المهمة التعليمية في الوقت المحدد.
- 18- الانضباط والالتزام التام بآداب الحوار.

خطوات إستراتيجية التعلم التعاوني في تعليم القراءة

على الرغم من أن إستراتيجية التعلم التعاوني تنفذ بأساليب عديدة مثل: أسلوب الاستقصاء التعاوني، وأسلوب المجموعات الصغيرة، وأسلوب الدوائر وأسلوب التنافس بين المجموعات، وأسلوب التعلم بالأقران، وغيرها ولكل أسلوب خصائصه وإجراءاته إلا أنها يمكن أن نتحدث عن خطوات هذه الإستراتيجية بشكل عام فهي تمر بمجموعة من الخطوات يمكن أن تتوزع بين ثلاث مراحل هي:

(1) مرحلة التخطيط والإعداد للدرس:

تتضمن هذه المرحلة عدداً من الخطوات التي يقوم بها المدرس وهي:

- تحديد الموضوع القرائي الذي يراد من الطلبة قراءته وفهمه.

- قراءة هذا الموضوع وتحليله من المدرس ومعرفة الوقت اللازم لإنجاز قراءته وفهمه من جميع المجموعات.
- تحديد الأهداف التي يراد تحقيقها من الطلبة بعد دراسة الموضوع القرائي.
- اختيار الأسلوب التعاوني الملائم لدراسة الموضوع.
- تحديد حجم العينة وتوزيع الطلبة بين المجموعات مع مراعاة التجانس في السمات الشخصية وعدم التجانس في التحصيل المعرفي والقدرات التعليمية.
- تقسيم الموضوع على وحدات صغيرة أو أفكار فرعية وكتابه ورقة عمل بذلك.
- تنظيم فقرات التعلم في ضوء ورقة العمل بحيث تحتوي على الحقائق والمفاهيم والمهارات التي تؤدي إلى تنظيم عال بين وحدات التعلم، وتقييم أداء الطلبة.
- تنظيم بيئة التعلم لاستجابة ملبيات الخطة وأسلوب العمل التعاوني.
- تصميم أسلوب عمل المجموعات وما يتضمنه من تجهيزات ولوازم.
- تحديد الأدوار بين المجموعات بحيث تؤدي نتائج عملها إلى تحقيق الأهداف التي تم تحديدها.

(2) مرحلة التنفيذ: في هذه المرحلة تتخذ الإجراءات الآتية:

- تحدد مهمة التعلم وترتبط بأهداف التعلم.
- تسمى المجموعات وأفرادها.
- يتم تذكير الطلبة بمبادئ التعلم التعاوني وإجراءاته.
- يشرح أسلوب العمل التعاوني الذي تم اختياره.
- تثار دافعية الطلبة للمشاركة في تعلم الموضوع القرائي تعاونياً.
- يعرف الطلبة بمعايير والمحكمات التي يتم في ضوئها الحكم على مستوى الفهم والاستيعاب.
- يعرف الطلبة بمسؤولياتهم أفراداً أمام المجموعة ومجموعة أمام الأفراد.
- التأكد من أن جميع الطلبة أصبحوا ملمنين بمفهوم التعلم التعاوني ومبادئه وإجراءاته.

- تحديد الوقت اللازم للانتهاء من دراسة الموضوع وتقديم ملخص له ومناقشة الملخصات.
- تعريف آخر المجموعة بأدواره.
- الإذن ببدء العمل وذلك بقراءة الموضوع من جميع أفراد المجموعات وتحديد الأفكار الرئيسية فيه والأفكار الفرعية، وتحديد التراكيب التي بها حاجة إلى توضيح، والتوصل إلى أغراض الكاتب والمعاني الضمنية وما خلف السطور وذلك بعد تناول النص من جميع أفراد المجموعة فقرة فقرة وتوصل جميع أفراد المجموعة إلى المستوى نفسه من الفهم والاستيعاب للموضوع القرائي ثم قيام المجموعة بكتابة تقرير مفصل تسلمه إلى قائد المجموعة لغرض قراءته أمام جميع المجموعات الأخرى.
- على أن يكون دور المعلم في هذه الخطوة التجول بين المجموعات لتقديم المساعدة والإجابة عن بعض الاستفسارات الخاصة بالمفادات اللغوية أو بعض التراكيب غير الواضحة، أو بعض الشخصيات الواردة في النص فضلاً عن التأكيد من أن العملية تسير بشكل صحيح، وعليه أن يتدخل لحل المنازعات بين أفراد المجموعة إن حصلت.
- قراءة ملخصات المجموعات وما توصلت إليه من قائد المجموعة أمام الآخرين وتجري مناقشة هذه التقارير من الجميع لغرض التوصل إلى استيعاب وفهم مشترك محتوى الموضوع.

(3) مرحلة التقويم: في هذه المرحلة يجري ما يأتي:

- تحديد مستوى تمكن المجموعات من المهارات الاجتماعية الالزمة للعمل التعاوني.
- تحديد مستوى تعلم كل مجموعة وتحديد المستوى العام لتعلم جميع أفراد المجموعات وتحديد مستوى أداء مجمل المجموعات في مجال تحقيق الأهداف والمهارات الاجتماعية.

وقد تنفذ هذه الإستراتيجية بأساليب أخرى منها:

- أسلوب الاستقصاء التعاوني بموجبه يوزع الطلبة بين مجموعات صغيرة يعمل أفرادها جماعياً على تقصي المعلومات بعد توزيع المهام بينهم ويتولى الطلبة التنقيب في الموضوع المقرء وما يتصل به من مصادر عما يتصل بالمهمة التي يقومون بها فيجمعون المعلومات ويحللونها سوية ويدونون ما يتم التوصل إليه بالاتفاق بين أفراد المجموعة.

ومن الجدير بالذكر أن أسلوب الاستقصاء التعاوني يتطلب أن يضع الطلبة فروضاً تمثل حلولاً مقترحة أو إجابات مقترحة عن تساؤلاتهم بشأن الموضوع ثم يقومون بجمع المعلومات أو البيانات ويحللونها ويستنتاجون ما خلفها في ضوء نتائج التحليل وكل هذه الإجراءات تتم بشكل تعاوني بين أفراد المجموعة.
ويمر هذا الأسلوب بالخطوات الآتية:

- أ- تحديد الموضوع المراد دراسته والبحث فيه.
- ب- تحديد الأهداف التي يراد الوصول إليها.
- ج- توزيع الطلبة بين مجموعات صغيرة غير متتجانسة.
- د- توزيع المهام بين المجموعات والأدوار بين أفراد المجموعة.
- هـ- دراسة الموضوع وقراءته قراءة فاحصة والاطلاع على ماله صلة بالموضوع من مصادر أخرى.
- و- قيام أفراد المجموعة بجمع المعلومات أو البيانات بعد وضع الفروض التي يرون أنها تمثل حلولاً مقترحة أو إجابات مقترحة عن تساؤلاتهم بشأن الموضوع وأهدافه.
- ز- تحليل المعلومات التي يتم جمعها واستنتاج ما يمكن استنتاجه في ضوئها.
- ح- قيام أفراد المجموعة بإعداد تقرير يتضمن المعلومات أو الحلول التي تم التوصل إليها باتفاق أفراد المجموعة.
- ط- قيام كل مجموعة بتلاوة تقريرها على طلبة الصف (المجموعات الأخرى).

ي- تقويم المجموعات بعضها بعضاً فيما توصلت إليه.

- **أسلوب دائرة التعلم (التعلم التعاوني الجماعي)** الذي بموجبه يجلس أفراد المجموعات على شكل دوائر لضمان أكبر قدر ممكن من التفاعل بين أفراد المجموعة الواحدة في عملية التعلم ولا يختلف هذا الأسلوب في إجراءاته كثيراً عن الأسلوب السابق إلا في أن التعاون فيه ليس مقتصرًا على أفراد المجموعة الواحدة بل يمكن أن تساعد المجموعة التي تنجذب مهامها المجموعات الأخرى.

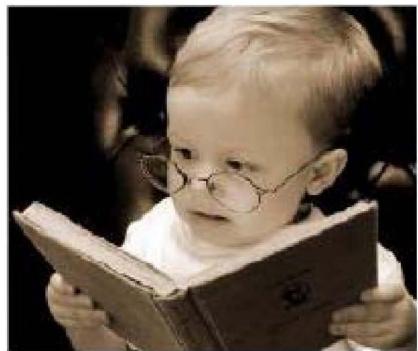
وهناك أساليب أخرى كأسلوب التعلم التعاوني خارج المدرسة، وأسلوب التعلم بالأقران وغيرها.

ومن الجدير بالذكر أن الاستراتيجيات التي مر ذكرها ليست مقصورة على درس القراءة المنهجي المتعارف عليه إنما تستخدم لأغراض القراءة من أجل الفهم وتنمية مهارات الاستيعاب القرائي لذلك يمكن أن تستخدم في دراسة الموضوعات والمواد المختلفة من أجل استيعابها والتمكن منها إذ يمكن استخدام هذه الإستراتيجيات في دراسة التاريخ والعلوم والفيزياء وغيرها من المواد الدراسية فضلاً عن موضوعات القراءة المنهجية على أن يحسن المعلم تنفيذ إجراءاتها وتكييف إجراءاتها لخدمة أهداف الدرس أو المادة موضوع الدراسة.

ميزات التعلم التعاوني:

- تنمية روح التعاون والعمل الجماعي والاتجاه نحو التعاون مع الآخرين والتخلص من الأنانية في العمل.
- تنمية اتجاه الطلبة نحو الإبداع والتفصي.
- توحيد جهود الطلاب في العملية التعليمية وصبها في بوتقة واحدة.
- إعطاء فرصة للطلبة من ذوي المستويات الضعيفة للانخراط في العمل مع من هم أفضل منهم لغرض الاستفادة في علمية التعلم والتحصيل المعرفي.

- تشجيع الطلبة على المشاركة الإيجابية الفاعلة في التعلم .
- تعويد الطلبة احترام آراء الآخرين، وتجنب التعصب والتمسك بالرأي الشخصي.
- تزويد الطلبة بمهارات الحوار وتقدير وجهات النظر المختلفة.
- تنمية القدرة على حل المشكلات بالأسلوب التعاوني.
- تنمية قدرة الطلبة على توليد أفكار جديدة لم تكن معروفة سابقاً.
- جعل المتعلم محور العملية التعليمية.
- يسهم إلى حد كبير في خفض النزاعات والمشكلات الاجتماعية بين الطلبة.
- ينمي الشعور بالمسؤولية الفردية والجماعية.
- يحد من انطوائية بعض الطلبة وشعورهم بالعزلة.
- يحد من شعور الطلبة بالخوف والقلق في عملية التعلم.
- يوفر فرصاً لممارسة المستويات العليا من التفكير من أفراد المجموعة.
- يؤدي إلى فهم واستيعاب أفضل لأنّه يتناول الموضوع من وجهات نظر وزوايا متعددة.
- يوفر فرصة أمام الطلبة لتبادل الآراء والاطلاع على آراء الآخرين.
- يدرب الطلبة على حسن الإصغاء عندما يتحدث الآخرون.
- يدرب الطلبة على مهارات القيادة وال الحوار وإدارة النقاش.



4

الفصل الرابع التفكير

أنواعه ومستوياته وال الحاجة إليه

التفكير أنواعه ومستوياته وال الحاجة إليه

مفهوم التفكير:

التفكير في اللغة إعمال العقل في الأمر إذ جاء في المعجم الوسيط: فكر في الأمر: أعمل العقل فيه، ورتب بعض ما يعلم ليصل به إلى المجهول، وأفكر في الأمر: فكر فيه فهو مفكر، وفَكَرْ في الأمر مبالغة في فكر وهو أشيع في الاستعمال من فَكَرْ.
أما في الاصطلاح فقد عرف بأنه:

□ عبارة عن سلسلة من النشاطات العقلية التي يقوم بها الدماغ عندما يتعرض إلى مثير تستقبله حاسة أو أكثر من الحواس الخمس، وهو بمعناه الواسع عملية بحث عن معنى في الموقف أو الخبرة، أو هو المعالجة العقلية للمدخلات الحسية من أجل تشكيل الأفكار، وإدراك الأمور، والحكم عليها بصورة منطقية، واتخاذ القرارات وحل المشكلات (جروان، 1999).

□ هو استكشاف للخبرة بقصد الوصول إلى هدف قد يكون فهماً أو اتخاذ قرار أو حل مشكلة أو التخطيط، أو الحكم على شيء ما (الخضراء، 2006).

وفي ضوء ما تقدم فإن التفكير يتضمن عمليات عقلية معقدة، وهو خليط من عمليات نفسية، وكيميائية، وعصبية متداخلة مع بعضها ينجم عن التفكير الذي به يعالج العقل الإنساني المعضلات الحسية، والمعلومات المسترجعة فيكون الأفكار أو يستدل عليها أو يصدر حكماً معيناً عليها.

مستويات التفكير الإنساني

التفكير الذي يمارسه الإنسان ليس على مستوى واحد إنما يتسم بكونه معقداً وإن مستوى تعقيد التفكير الإنساني يقوم على مستوى الصعوبة والتجريد في المثير

الذي يستفز الفكر أو المهمة التي يتصدى لها فكر الإنسان فكلما كانت هذه المهمة شديدة التجريد صعب إدراكتها وتطلب مستويات عليا من التفكير ينبغي أن يؤديها العقل ليتمكن من إدراكتها وقد أشار جروان الذي مر ذكره إلى أن هناك مستويين للتفكير هما:

أ- المستوى المعرفي Cognitive

ويتضمن:

* التفكير الناقد.

* التفكير الابتكاري أو الإبداعي.

* التفكير الاستدلالي.

ولكل مهاراته التي سيأتي الحديث عنها.

ب- المستوى فوق المعرفي Metacognitive

ويتضمن :

* المعرفة حول المعرفة.

* التخطيط والمراقبة

* التقييم.

وإذا ما أردنا الاهتمام بالتفكير علينا الاهتمام بتنمية مهارات كل نوع من أنواع التفكير وتشجيع المتعلمين على اكتسابها وفيما يأتي تفصيل حول أنواع المستوى الأول من مستويات التفكير المعرفي وهي:

التفكير الابتكاري أو الإبداعي

على الرغم من أن البعض يميز بين الإبداع والابتكار بأن الإبداع يتناول الجانب النظري فيما يتناول الابتكار الجانب التطبيقي وأن الفكرة النظرية الجديدة الأصلية هي

فكرة إبداعية وإذا ما تحولت إلى واقع ملموس تكون فكرة ابتكارية فإن هناك من يرى أن الإبداع والابتكار لفظان متراداً وهما وجهان لعمله واحدة ويعرف التفكير الإبداعي بأنه: المبادأة التي يظهرها الفرد في القدرة على التخلص من السياق العادي للتفكير واتباع نمط جديد منه.

وقد عرفه جل福德 بأنه "تفكير في نسق مفتوح يتميز فيه الإنتاج بتنوع الإجابات المنتجة التي لا تحددها المعلومات المقدمة للفرد.

وعرفه روجر بأنه ظهور إنتاج ناجم عن التفاعل بين الفرد وما يكتسب من خبرات والإنتاج الجديد ناجم عن التفاعل بين الفرد وخبراته.

وعرفه سيد خير الله بأنه قدرة الفرد على أن ينتج إنتاجاً يتميز بأكبر قدر ممكن من الطلاقة الفكرية، والمرونة والتلقائية، والأصالة والتداعيات البعيدة، وذلك كاستجابة لمثير أو موقف مشكل (الخضراء، 2006).

ويعرف أيضاً بأنه نشاط عقلي مركب هادف موجه برغبة قوية في البحث عن حلول، أو التوصل إلى نواجح أصلية لم تكن معروفة من قبل، أو هو عملية عقلية يمر بها الفرد في مراحل متتابعة بقصد إنتاج أفكار جديدة لم تكن موجودة من قبل عن طريق تفاعله مع الموقف التعليمي المعمق في مناخ يسوده الاتساق والتألف بين مكوناته (الهاشمي، والدليمي، 2008).

مهارات التفكير الابتكاري أو الإبداعي

وأشار جروان (1999) إلى أن هناك خمس مهارات للتفكير الإبداعي هي:

- **الطلاق:** وتعني القدرة على توليد أفكار عديدة أو بدائل عديدة حول مهمة معينة أو عند الإستجابة لمثير معين مع توافر السرعة والسهولة في توليد تلك الأفكار.
- **المرونة:** تعني إنتاج الأفكار التي تظهر انتقال مستوى تفكير الإنسان من مستوى معين إلى مستوى آخر بمعنى تظاهر تنقلاته في التفكير في مهمة معينة وهذه الأفكار

- المنتجة ليست من نوع الأفكار المتوقعة، وبمعنى آخر هي قدرة على إنتاج الأفكار وتجويمه مسار التفكير تبعاً للتغير المثير أو متطلبات الموقف فالذهن يكون مرتناً عندما لا يتبنّى أبداً ذهنية محددة سلفاً غير قابلة للتغيير عندما يقتضي الموقف ذلك.
- الأصالة: تعني القدرة على التفرد في إنتاج أفكار أصلية غير عادية لا يستطيع الكثير من الناس إنتاجها بمعنى إنتاج أفكار توسم بأنها ذكية.
 - الإضافة: هي القدرة على التفصيل والتوسيع وإضافة تفاصيل جديدة متنوعة إلى فكرة أساسية تم إنتاجها أو طريقة حل مشكلة معينة.
 - تحسس المشكلات: تعني وعي الفرد بوجود مشكلة أو حاجة تشكل تحدياً للفرد في الموقف الذي هو فيه.

وعلى أساس ما تقدم فإن التفكير الإبداعي لا يقف عند حدود البنية العقلية النمطية إنما ينبغي أن يتخطاها إلى ما هو غير مألوف لذلك فإن الوقوف عند المفاهيم والمعلومات والحقائق التي تحملها الكتب المدرسية لا يوفر مفكراً مبدعاً ولا تفكيراً إبداعياً.

التفكير الناقد

النوع الثاني من أنواع التفكير المعرفي هو التفكير الناقد الذي يعرف بأنه تفكير منطقي تأملي مسؤول ييسر عمليات الوصول إلى إصدار حكم، أو اتخاذ قرار في ضوء معايير، أو محکات محددة، ويقوم على التقويم الذاتي، ودرجة تحسس الموقف وعناصره. ففي التفكير الناقد يسعى الفرد إلى التحليل والبحث عن الأدلة الصادقة لغرض الوصول إلى استخلاصات منطقية ولهذا فإنه يقتضي الدقة في ملاحظة الموضوعات أو الأحداث وتحليلها واستخلاص النتائج بطريقة منطقية، وإذا كان الغرض من التفكير الناقد الوصول إلى قرارات فإنه يتطلب التمهل في إعطاء الأحكام واتخاذ القرارات

حتى يتم التتحقق من الأمر بعد فحص الآراء وتقويم المعلومات والاطلاع على وجهات النظر المختلفة حول الموضوع.

إن التفكير الناقد يمارس لأغراض الكشف عن المعایب، أو المحسن، أو التأكيد من شيء يكتنفه غموض، أو تحليل شيء معين لذلك فإنه يتضمن مستويات الإدراك العقلي العليا المتمثلة بالتحليل والتتركيب والتقويم على وفق تصنيف بلوم.

مكونات التفكير الناقد:

وأشار الهاشمي والدليمي(2008) إلى وجود خمسة مكونات مترابطة متكاملة مع بعضها يقوم عليها التفكير الناقد وهي:

- القاعدة المعرفية: التي تعني ما يعرفه الفرد أو يعتقده حول الموضوع التي تكون السبب في إثارة الفرد المفكر عندما يجد تناقضاً بين هذه القاعدة والموضوع أو الحدث الذي يجري تحليله وفحصه بقصد الحكم عليه فمن دون توافر هذه القاعدة لا يمكن للفرد أن ينشط في عملية التفكير.
- الأحداث الخارجية: تمثل المثيرات التي تستثير إحساس المفكر بالتناقض بين محتواها وقادته المعرفية.
- النظرية الشخصية: هي الطابع المميز للشخص المفكر الذي استمدت من قاعدته المعرفية وتمثل هذه النظرية الإطار الذي في ضوئه تجري محاولة تفسير الأحداث الخارجية ومدى تناقضها أو تقاربها مع القاعدة المعرفية.
- حل التناقض: هي المرحلة التي تستخدم فيها مكونات التفكير الناقد ويسعى فيها الفرد إلى حل التناقض بين الأحداث أو المثيرات وبنائه المعرفية.

مهارات التفكير الناقد:

للتفكير الناقد عشرات المهارات التي وأشار الهاشمي والدليمي إلى أنها يمكن أن توزع بين ثلات فئات هي:

- أ- فئة التفكير الاستقرائي الذي هو استدلال صاعد وتتضمن:
- تحديد العلاقات وربط الأسباب بالأسباب.
 - تحليل المشكلات المفتوحة.
 - الاستدلال التمثيلي.
 - الاستنتاج.
 - تحديد المعلومات ذات العلاقة بالموضوع.
 - تعرف العلاقات وإدراك عناصر المشكلة وفهمها بطريقة تمكن من إعادة تركيبها أو حلها.
- ب- فئة التفكير الاستنباطي الذي هو استدلال نازل يوصل إلى استنتاج معين بالاعتماد على مقدمات موضوعية ويتضمن:
- مقدمة كيري.
 - مقدمة صغرى(فرض فرعي).
 - نتيجة.
- ج- فئة التفكير التقويمي الذي يعني النشاط العقلي الذي يهدف إلى إصدار حكم على قيمة الأفكار، أو الأشياء، وسلامتها ونوعيتها ويكون من المعايير التي تستند إليها الأحكام والبرهنة على دقة الادعاءات، وتعرف الأخطاء أو الأفكار غير الصحيحة الواردة في النص.

وقد حدد جروان(1999) مهارات التفكير الناقد بما يأتي:

- التمييز بين الحقائق والادعاءات.
- التمييز بين الأسباب التي لها علاقة بالموضوع وبين التي تقدم عليه إقحامًا.
- تحديد مدى مصداقية مصدر المعلومة.
- تحديد مدى دقة الخبر أو المعلومة أو الرواية.
- التمييز بين البراهين والحجج الغامضة.
- تعرف الافتراضات التي يتضمنها النص أو المعلومة.

- تحديد درجة قوة البرهان أو الادعاء.
 - تعرف أوجه التناقض، وعدم الاتساق في مسار عملية الاستدلال من المقدمات أو الواقع.
 - تعرف المغالطات المنطقية في النص أو القضية.
- وفي ضوء ما تقدم يمكن إدراك الفرق بين التفكير الابتكاري والتفكير الناقد فالأول يتصف بالأصالة، وتجاوز ما هو مألوف ولا يتحدد بقواعد منطقية، ولا يمكن التنبؤ بنتائجها، أما الثاني (الناقد) فهو تفكير متقارب مهمته تقييم مصداقية ما هو موجود يقبل المبادئ الموجودة، ولا يتتجاوزها تحدده القواعد المنطقية، ويمكن التنبؤ بنتائجها غير أن كلا النوعين يستخدم مستويات التفكير العليا في التحليل والتركيب واتخاذ القرارات.
- المعايير التي يبحث عنها التفكير الناقد:**

إن التفكير الناقد يبحث عن مدى توافر المعايير الآتية:

1. **الوضوح:** يعني درجة وضوح الفقرة أو العبارة أو الموضوع الذي يريد الناقد البحث فيه وإصدار الحكم بشأنه.
2. **الصحة:** يعني درجة الموثوقية في صحة العبارة أو الموضوع.
3. **العمق:** يعني مدى التعمق في معالجة القضية أو الموضوع ومدى تلاؤم المعالجة الفكرية وتشعب القضية وتعقيداتها.
4. **الدقة:** يعني مدى إعطاء الموضوع حقه في المعالجة الفكرية.
5. **الربط:** يعني مدى ارتباط المدخلات والحجج بموضوع النقاش.
6. **الاتساع:** يعني مدى تناول المشكلة أو القضية من جميع أبعادها.
7. **المنطق:** يعني مدى ترابط الأفكار وسلسلتها وبنائها على حجج منطقية.

وعلى أساس هذه المعايير فإن الشخص الذي يملك القدرة على التفكير الناقد ينبغي أن تكون عباراته واضحة، صحيحة، دقيقة، مرتبطة ب موضوع النقاش تتسم بالعمق والتوسيع والشمول.

التفكير الاستدلالي

من مستويات التفكير الاستدلالي الذي يضم مهارات الاستقراء والاستنباط والتمثيل لذلك صنف التفكير الاستدلالي إلى ثلاثة أنواع هي:

- الاستدلال الاستقرائي، وهو الاستدلال الذي ينتقل فيه العقل من الخاص إلى العام.
- الاستدلال الاستنباطي، وهو الاستدلال الذي ينتقل فيه العقل من العام إلى الخاص.
- الاستدلال التمثيلي، وهو استدلال من الخاص إلى الخاص؛ فيكون بعقد مماثلة بين شيئين تربط بينهما علاقة مشابهة لغرض التوصل إلى نقل حكم أحدهما إلى الآخر. وبعد هذا الإيجاز عن المستوى الأول من مستويات التفكير وهو المستوى المعرفي وأنواعه ومهاراتها ننتقل فيما يأتي إلى بيان مفهوم المستوى الثاني وهو التفكير فوق المعرفي لبيان دواعي ظهوره ومفهومه وأهميته وال الحاجة إليه.

ما وراء المعرفة المفهوم والأهمية في تعلم القراءة

إذا كان التفكير لازمة من لوازم الإنسان العاقل وهبة من الله تعالى له لتعرف ما حوله والاستدلال والاستنتاج، وإذا كان للتفكير أهمية بالغة في الحياة لإدراك العلاقات بين الأشياء، والأسباب والنتائج، وتحليل الظواهر تجلت في قوله تعالى:

(كَذِلِكَ يُبَيِّنُ اللَّهُ لَكُمُ الْآيَاتِ لَعَلَّكُمْ تَفَكَّرُونَ) [يونس: 24].
(كَذِلِكَ تُفَضِّلُ الْآيَاتِ لِقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ] [البقرة: 219].
(الَّذِينَ يَذْكُرُونَ اللَّهَ قِيَامًا وَقُعُودًا وَعَلَى جُنُوبِهِمْ وَيَتَفَكَّرُونَ فِي خَلْقِ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ) [آل عمران: 191].

فمن لوازم نجاح التفكير أن نعرف كيف نفكر بوصف التفكير سبيل الإدراك والفهم والاستيعاب فعندما نريد بلوغ المستويات العليا من الاستيعاب علينا أن نعرف جيداً وسليته والسبيل إليه وهي التفكير الذي به ميز الله الإنسان ممن سواه من المخلوقات وبه حمله مسؤولية صنع الحياة وقيادتها بوصفه كنز الطاقات الإبداعية الذي لا ينضب، والثروة التي تزداد بكثرة العطاء، إذ أصبحت نواتج التفكير في عالم اليوم قطاعاً اقتصادياً له مردودات هائلة في ظل عصر العولمة والثورة في عالم الاتصالات والانفجار المعرفي فالتفكير مشروع اقتصادي فوق أرجل كل إنسان لا يعرف الخسارة إذ ما عرف الإنسان مستلزمات تشغيله ومن هنا تنطلق أهمية التفكير في طرائق التفكير حيث:

- 1 دخل العالم عصر اقتصاد المعرفة الذي أداته القدرة على التفكير الابتكاري والإبداعي.
- 2 تم تبني مفهوم الجودة الشاملة في التعليم، وجودة التعليم تقوم على جودة التفكير، والقدرة على تحصيل المعارف، وإنتاجها واستخدامها.
- 3 تعقد الحياة وكثرة ما يواجه الإنسان فيها من مشكلات ومواقف تتحدى قدراته تتطلب منه نشاطاً ذهنياً فعالاً مبتكرةً قادرًا على التغلب عليها وذلك يستوجب تربية القدرة على التفكير.
- 4 يواجه العالم اليوم كثيراً من الصراعات والظواهر السياسية التي تتطلب من القادة والمسؤولين قدرات عالية من التفكير تؤهلهم لقيادة بلدانهم وشعوبهم في هذا البحر الهائج الذي لا يعرف السكون.

5- إن التفكير أساس النجاح في كل مجال من مجالات العمل.

6- التفكير شرط من شروط تقدم الأمم وتجدد حضارتها.

وعلى أساس ما تقدم ظهر مفهوم ما وراء المعرفة الذي يعني التفكير في التفكير بمعنى أن يعرف الفرد كيف يفكر، وبماذا يفكر أو أن يعين طريقة تفكيره في الأشياء ويضبطها أو يراقبها وذلك لأن معرفة الفرد الطريقة التي يفكر بها لكي يصل إلى الحل تعدد أمراً لا غنى عنه في عمليات التفكير، فالفرد عندما تواجهه مشكلة بها حاجة إلى حل لا يمكن أن يتوصل إلى الحل ما لم يدخل في عملية الحل ويفكر قبل التنفيذ بكيفية الوصول إلى الحل ثم التفكير فيما إذا كان حله صحيحاً أم لا، وبغير هذا الأسلوب لا ضمانة لنجاحه في الوصول إلى حل صحيح، وهذا يعني:

- أن يسأل نفسه عن طريقة الحل.

- أن يسأل نفسه كيف يمكنه تطبيق طريقة الحل.

- أن يسأل نفسه عما يعرفه وعما لا يعرفه.

- أن يسأل نفسه إذا كان تمكن من تطبيق طريقة الحل بشكل صحيح.

- أن يسأل نفسه عما إذا كان حلّه صحيحاً.

وكل هذا يقتضي مهارات وعمليات عقلية يطلق عليها مهارات ما وراء المعرفة.

والحال نفسه مع قراءة النص فلكي يستوعب القارئ النص عليه أن يسأله نفسه عما إذا كان قد استوعب معاني الكلمات، وما هي الكلمات التي لم يستوعبها وعما إذا كان قد امتلك فكرة عامة حول الموضوع وما إذا كان قادراً على التعبير عن الفكرة بأسلوبه الخاص وكل هذا يقتضي أن يفكر بصوت مهمور مع نفسه وأن يستمع هو بنفسه إلى الصوت الذي يفكر به ويتردد في داخله وهذا ما تعنيه ما وراء المعرفة.

مفهوم ما وراء المعرفة :Meta - cognition

ظهر هذا المفهوم في سبعينيات القرن العشرين على يد عالم النفس الأمريكي المعرفي فلافل (flafell) وبظهورهـا فُتح أفق جديد في دراسة موضوعات الذكاء

ومهارات التفكير توسيع وتطور في الثمانينيات وما زال في تطور مستمر ويشير مصطلح ما وراء المعرفة إلى عمليات التفكير في التفكير أو المراقبة الذاتية والاستخدام الوعي لاستراتيجيات التعلم بمعنى تعلم الفرد كيف يتعلم؛ لذلك فإن تبني هذا المفهوم في عمليات التعلم يقتضي توفير بيئة تعلم تشجع على التفكير وجعل المتعلم أكثر إيجابية ونشاطاً في عملية التعلم وجمع المعلومات، وتنظيمها وتقويمها في أثناء عملية التعلم فضلاً عن تمكينه من توظيف تعلمه في المواقف التي تواجهه.

وتأسيساً على ما تقدم فإن مفهوم ما وراء المعرفة في القراءة يتضمن:

- وعي القارئ ومعرفته الغرض من القراءة.
- معرفة الأساليب التي بها يمكن تحقيق الغرض.
- وعي القارئ بالعمليات الذهنية والإجرائية التي تتصل بالنشاطات العقلية واللغوية التي تبذل في الموقف القرائي من أجل الاستيعاب بما في ذلك تفحص المقروء وتقويمه وتقويم عملية القراءة، وتعديل مسار التعلم لتحقيق الهدف من القراءة. (نصر، 1996).

وإذا كان ما وراء المعرفة يتضمن الوعي بالتفكير فإن هذا الوعي يتطلب قدرة القارئ على معرفة ما يعرف، وما لا يعرف وهذا يعني قدرته على التخطيط الوعي ووعيه بالخطوات التي يتخذها لحل المشكلة التي يفكر في حل لها، وقدرته على تقييم كفاءة تفكيره.

ولتوضيح ذلك قد يسأل الفرد السؤال الآتي:

ما ربع العدد الحاصل عن جمع $8+8$ ؟

فعندما يفكر الفرد في الإجابة عن هذا السؤال يمكن أن يسلك في تفكيره الداخلي قبل الحل أحد أسلوبين:

الأول: أن يجمع $8+8=16$ ويقسم الحاصل على أربع فيصل إلى الجواب.

الثاني: أن يقسم كلاً من الرقمين على أربع ويجمع حاصل القسمتين.

فالتفكير في عملية التفكير في إجابة مثل هذا السؤال تتضمن أن يستمع الفرد إلى نفسه في أثناء سيره في خطوات الحل وما إذ كان يسمع نفسه في داخله وهي تردد أجمع 8+8 ثم أقسم الحاصل على أربع أو أقسام العدد الأول 8 على أربع والعدد الثاني كذلك وأجمع حاصل القسمتين فأحصل على الإجابة، ثم يسمع نفسه وهو يقوم الطريقة والنتيجة التي توصل إليها وما إذا كانت طريقته صحيحة أم لا فعندما يقوم الفرد بهذا فهذا يعني أنه يقوم بالتفكير فيما وراء المعرفة (الأعسر، 1998).

وقد عرف مفهوم ما وراء المعرفة تعريفات عديدة منها:

- هي وعي الفرد بعملياته المعرفية الخاصة به واستخدام هذا الوعي في المراقبة والسيطرة وتحسين العمليات المعرفية (Biggs & Moore, 1993).
- هي مهارات عقلية معقدة من مكونات السلوك الذي في معالجة المعلومات تنمو بالخبرة وتقدم العمر مهمتها السيطرة على جميع أنشطة التفكير العامة الموجهة لحل مشكلة واستخدام المهارات المعرفية للفرد بفاعليته في تلبية متطلبات مهمة التفكير (جروان، 1999).
- هي وعي القارئ بما يستخدم من أنماط التفكير وأساليب الدراسة والفنينات التي تصاحب القراءة، وإدراكه أساليب الضبط والسيطرة الذاتية على محاولاته التي يقوم بها في عملية التعلم من أجل تحقيق أهداف القراءة، وتوجيهه مسار تعلمه ذاتياً نحو تحقيق الهدف المطلوب من القراءة (Fradd et al, 1994).
- هي أسلوب يستخدم في تعليم المهارات المعرفية يشدد على عمليات التحكم الذاتي التي يستخدمها القارئ في عملية القراءة، ويعدها لغرض الحصول على معاني المقروء، ووعي القارئ بأدائه في تلك العملية عن طريق تقويم مجهودات فهمه واستيعابه للمقروء (الفطاييري، 1996).
- هي وعي الفرد، وفهمه، وإدراكه لما يقرأه ويتعلم، وقدرته على مراقبة ذاته وتقديره على مراقبة ذاته، وتعديلها، ومراجعة ذاته لتعرف ما إذا

تحقق هدفه أم لا وقدرته على اختيار إستراتيجيات تعلمه الملائمة وتنظيم تعلمه .(Bhelo, 2003)

هي معرفة الدارسين وتفكيرهم في العمليات المعرفية الخاصة بهم، وما يجرون من محاولات لتنظيم تلك العمليات، ومعرفتهم مهمات التعلم التي يمكن أن ينجزها الطالب في مدة محددة من الوقت، والاستراتيجيات الفعالة التي يمكن أن يستخدمها في تعلم المادة الجديدة ومعالجتها واستدعاء المعلومات السابقة المخزنة في بنيته المعرفية. (Armod,2000)

وفي ضوء ما تقدم فإن التعلم باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة يشتمل على:

- المعرفة الخاصة أو الشخصية بالمهمة المراد القيام بها، والمهارات المعرفية التي يتضمنها القيام بتلك المهمة، واختيار الإستراتيجية الملائمة لإنجاز المهمة .
- وعي الدارس أو القارئ بما يريد تحقيقه أو ما يسعى إليه النشاط التعليمي والإجراءات التي ينبغي أن يقوم بها من أجل ذلك.
- ضبط القرارات والأفعال التي يقوم بها الدارس ذاتياً في أثناء ممارسة النشاط في ضوء معرفته ووعيه المشار إليهما.

وخلاصة القول أن ما وراء المعرفة تعبر عن جميع الإجراءات التي يمارسها القارئ في عملية القراءة بكافة مراحلها ووعيه بتلك الإجراءات التي ينبغي عليه القيام بها من أجل تحقيق النتائج التي يسعى إليها وقدرته على مراقبة ذاته في عملية تعلمها محتوى المقرروء وتوجيهه مسار تعلمه ومراجعةه ذلك المسار وتعديلاته للحصول على أفضل النتائج.

وعلى أساس المفهوم السابق فإن استخدام إستراتيجية ما وراء المعرفة في تعليم القراءة يمر بالخطوات الآتية:

1. التفكير في المهمة التي يراد القيام بها وتبين المشكلة فيها.

2. التفكير في الخطوات والكيفية التي يمكن اتخاذها للوصول إلى حل المشكلة.
3. تحديد النقطة التي يبدأ منها السير في طريق الحل وكيفية بدء العمل.
4. معرفة الإجراءات والكيفيات الالزمة لمواصلة السير في الحل والوصول إليه.
5. مراجعة العمل وتقويم ما تم القيام به على طريق الحل وما إذا كان اتسار سليماً والحل صحيحاً أم لا أم أن به حاجة إلى تعديل أو تبديل في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها.

وهذا يعني أن المتعلم على وفق هذه الإستراتيجية يتعلم ذاتياً ويتمكن من تطوير قدراته المعرفية وتنمية مهاراته المعرفية وما وراء المعرفية لأن تعلم المقصود بموجبها يقتضي أن يسأل القارئ نفسه حول:

- ما إذا كان فهم كل ما في الموضوع أم بعضاً.
- الأجزاء التي فهمها والتي لم يفهمها.
- ما استوعبه فعلاً من الموضوع وما إذا كان قادراً على صياغته بأسلوبه الخاص.
- ما إذا كان قانعاً بما فهمه واستوعبه أم لا.
- تأييده للكاتب في أسلوبه وأفكاره أو معارضته وأساس ذلك التأييد أو المعارضه.
- ما هو ممتع في المقصود أو ما هو مفيد وما هو غير مفيد.
- المجال الذي يمكن الاستفادة من المقصود فيه.
- ما إذا كان المقصود يستدعي الاهتمام أم لا .
- الفكرة التي تكونت عن الكاتب واتجاهاته.
- سمات النص المقصود وخصائصه.
- القيمة النهائية للموضوع المقصود.
- مستوى التقارب أو الاختلاف بين الموضوع وموضوعات أخرى سبق الاطلاع عليها ودراستها، وهكذا.

مكونات ما وراء المعرفة:

وأشار بهلول (2003) إلى أن هناك أكثر من رأي في تصنيف مكونات ما وراء المعرفة فهناك من صنفها إلى ثلاثة عناصر كما ذكرنا هي:

- المعرفة الشخصية.
- الوعي.
- الضبط.

وهناك من رأى أنها تتكون من:

- المعرفة حول المعرفة بما فيها المعرفة الإجرائية والشرطية والتصريحية.
- تنظيم المعرفة أو المعرفة التنظيمية وتشتمل على التخطيط وإدارة المعلومات والمراقبة الذاتية والتقويم.

أما المعرفة التصريحية فيقصد بها معرفة الفرد مهاراته وقدراته حول المعرفة، فيما يقصد بالتعرفة الإجرائية معرفة الفرد حول الكيفية أو الكيفيات التي تتجزء بها إجراءات التعلم.

أما المعرفة الشرطية فتعني معرفة الفرد متى تكون الإستراتيجية أو الكيفية التي يختارها فعالة في عملية التعلم ولماذا تكون كذلك.

وأما التخطيط فيعني وضع الخطط والأهداف وتحديد مصادر التعلم قبل البدء بالتعلم. فيما تعني إدارة المعلومات القدرة على استخدام الإستراتيجية على نحو تكون فيه المعلومات أكثر فعالية في المعالجة ويشتمل ذلك على التنظيم والتحليل والتلخيص أما المراقبة الذاتية فتعني وعي الفرد بما يستخدم من كيفيات أو استراتيجيات مختلفة في عملية التعلم، فيما يعني التقويم القدرة على إصدار حكم على فعالية الإستراتيجيات المتبعة بعد الانتهاء من القراءة أو دراسة الموضوع وتعلمه.

كما وأشار بهلول إلى أن هناك من رأى أن ما وراء المعرفة تتضمن الفئات الآتية:

أ- فئة التركيز وتتضمن:

- إلقاء نظرة شاملة حول الموضوع وربط ما هو جديد بما هو معروف .
- الانتباه والإصغاء.

ب- التنظيم والتخطيط وتشتمل على:

- فهم عملية التعلم وتنظيمها.
- تحديد أهداف التعلم.
- فهم الغرض من المهمة.
- التخطيط للمهمة.

- البحث عن فرص للممارسة العملية.

ج- التقويم: وتشتمل على:

- المراقبة الذاتية وتحديد الأخطاء التي تعيق الفهم ومعرفة مصدرها والحد من حدوثها.

- التقويم الذاتي ومعرفة مدى التقدم الذي أحرزه المتعلم في تعلمه ذاتياً.

ويرى استيبك (stipek, 1998) أن ما وراء المعرفة تتكون من:

- إستراتيجية ما وراء المعرفة التي تعنى القدرة على استخدام الإستراتيجية المعرفية في تحسين ما يتعلمها الفرد عن طريق وضع الأهداف والتخطيط والتدريب وتنمية الذاكرة والمقارنة لأغراض الفهم والاستدلال والتبؤ.

- مهارات ما وراء المعرفة التي تعبّر عما يمتلكه الفرد من قدرات وإستراتيجيات ووسائل يحتاجها لأداء المهام المطلوب أداؤها بفعالية.

- وعلى العموم فإن ما وراء المعرفة تتكون من المعرفة بالعمليات المعرفية والوعي الذاتي والتحكم في تلك العمليات وتوجيهها واستخدام الإستراتيجيات الملائمة عن وعي المتعلم وشعوره.

والمعرفة أنواع منها المعرفة التقريرية تتضمن معرفة المتعلم بمحظى الموضوع وما يتضمنه من حقائق ومفاهيم ومبادئ وما شاكل ذلك، والمعرفة الإجرائية وهي معرفة المتعلم بكيفية عمل شيء ما، والمعرفة الشرطية التي تتصل بمعرفة المتعلم الشروط والقرائن المصاحبة لإجراءات التعلم لتكون فعالة وقد مر الحديث عن هذه الأنواع. أما وعي المتعلم وإدارته المعرفة ذاتياً فتتضمن وعي المتعلم ومعرفته استراتيجيات التخطيط والتنظيم، واختيار الاستراتيجيات الفعالة في تحقيق الأهداف المحددة ومعرفة الإجراءات الفعالة التي ترتبط بأداء عمل معين، واختيار أنهاها وأكثرها ملاءمة ويرى وليم عبيد (2000) أن ما وراء المعرفة سلوك عقلي يتكون من:

- ما يعرفه الفرد عن عمليات تفكيره الشخصي في عملية التعلم ومدى دقتها في وصف ذلك التفكير.
- تحكم الفرد وضبيطه الذاتي وقدرته على متابعة سلوكه العقلي في أثناء قيامه بمهمة تقتضي إعمال العقل كتعرضه لحل مشكلة معينة وقدرته على توجيه نشاطه العقلي نحو حل ما يواجهه.
- حدس الفرد ومعتقداته ذات الصلة بتفكيره في المجال الذي يفكر فيه ومستوى تأثير هذه المعتقدات في الطريقة التي يفكر بها.

مهارات ما وراء المعرفة وسبل تحسين الفهم القرائي:
في ضوء ما تقدم حول مفهوم ما وراء المعرفة ومكوناتها يمكن القول إنها تتضمن المهارات الآتية:

1. مهارة وعي الفرد بذاته وشعوره بما يجري في داخلة في أثناء القراءة.
2. امتلاك الفرد إستراتيجية معرفية لضبط أي نشاط عقلي يقوم به.
3. مهارة تحديد الغرض من القراءة أو التعلم ووضع خطة كفيلة ببلوغ الهدف أو الغرض الذي يحدد .

4. امتلاك قدرة ذاتية على مراجعة الذات ومراقبة مدى تحقق الغرض الذي أراد تحقيقه. أما سبل تحسين الفهم فيمكن التعبير عنها بالآتي:
- تنمية قدرة المتعلم على اختيار إستراتيجيات ملائمة ذات فعالية في التعلم، أو بنائه إستراتيجية لاستحضار المعلومات التي يحتاجها.
 - تنمية قدرة المتعلم على تنشيط خبراته السابقة وتوظيفها في عمليات التعلم الجديد.
 - تنمية قدرة المتعلم على اكتشاف العناصر المهمة في الموضوع.
 - تنمية قدرة المتعلم على ممارسة أساليب التقويم الناقد للأفكار والمعاني التي يتضمنها الموضوع.
 - تنمية قدرة المتعلم على مراقبة نشاطاته اللغوية والعقلية التي يستخدمها للتحقق من مستوى فهمه واستيعابه (الفطاييري، 1996).

أهمية التفكير فوق المعرفي في تعليم القراءة

إن أهمية استخدام إستراتيجية التفكير فوق المعرفي في تعليم القراءة تكمن في كون التفكير ما وراء المعرفي يعد من أعلى مستويات التفكير بأنواعها المختلفة فهو يمثل مستوى معقداً من التفكير به يعي الفرد عمليات تفكيره ويراقب كيفية استخدامه العقل في عملية التعلم في أثناء القراءة فهو يمثل مستوى عالياً من النشاط العقلي الذي يقوم به القارئ في أثناء عملية القراءة، فهو بموجبه يمارس القراءة وهو في وعي تام بما يجري من عمليات عقلية في أثنائها، ويكون قادراً على بناء إستراتيجية ملائمة لاستدعاء المعلومات التي يريد، واعياً بهذه الإستراتيجية وما تتضمن من خطوات، وقدراً على تقويم ما توصل إليه من نتائج، ومن شأن هذا كله تنمية قدرات التفكير لدى القارئ، وقدرته على التحكم في عملية تعلمه من خلال وعي القارئ بمهمة التي يمارسها والإستراتيجية التي يتعلم بها على نحو أفضل والمستوى الذي وصل إليه تعلمه ويمكن إجمال ما يؤديه استخدام إستراتيجية ما وراء المعرفة في تعليم القراءة بما يأني:

- الانتقال بالطلبة من التعلم الكمي إلى التعلم النوعي لأنها تشدد على الكيف لا على الكم.
- تزيد من قدرة الطلبة على استيعاب المقروء.
- تزيد من قدرة الطالب على التخطيط لعملية التعلم.
- تزيد من قدرة الطالب على مراقبة ذاته في أثناء القراءة وضبط عملياته العقلية والسيطرة عليها.
- تبني قدرة الطالب على بناء الإستراتيجيات المناسبة للتعلم.
- تبني قدرة الطالب على تفحص المقروء وتحليله ونقده.
- تزيد من قدرة الطالب على التنبؤ بما ينجم عن استخدام إستراتيجية دون غيرها.
- تسهم في تمكين الطالب من توظيف المعلومات في مواقف مختلفة قد تواجهه.
- التفكير بوجبه يجري بطريقة تتسم بالفعالية فتحقق تعلمًا فعالاً.
- وجود علاقة إيجابية بين ما يعرفه الطالب عن طريقة تفكيره، وما يستخدم من عمليات وقدرته على استخدامها.
- تعود الطالب تحمل مسؤولية تعلمه و اختيار عملياته التي تلائم الموقف التعليمي الذي يوضع فيه.
- تجعل الطالب نشطاً إيجابياً في تحري المعلومات و متابعتها و تنظيمها و تقييمها.
- تسهم في تنمية اتجاه الطالب نحو مادة التعلم.
- تسهم في مساعدة الطالب على ردم الهوة بين النظرية والتطبيق في المادة موضع الدراسة.
- تجعل الطلبة يتحكمون في مستوى قراءتهم بأنفسهم و تقييم ذلك المستوى من دون الاعتماد على المعلم.
- تجعل الطالب أكثر وعيًّا بعمليات تفكيره وإجراءاتها.

- تسهم في معالجة بعض صعوبات التعلم لدى بعض الطلبة.
 - تزيد من قدرة الطالب على حل المشكلات التي تواجهه.
 - تجعل من الطالب خبيراً في فهم ما يدرس وشرحه.
 - تجعل الطالب أكثر وعيّاً بنقاط الضعف والقوة فيما يقرأ.
 - تمكن الطلبة من إجراء التعديلات اللازمة في عمليات تفكيرهم في أثناء القراءة وبعدها.
- توصل الطلبة بأنفسهم إلى الكثير من الحقائق والمفاهيم التي يتضمنها النص القرائي.
 - تمكن الطلبة من إجراء عملية تقويم ذاتية مستمرة.
 - تمكن الطلبة من اكتشاف أساليب عديدة تسهم في استيعاب المقروء.
 - تتسهم في تنمية مهارات التفكير للمستويات العليا.
 - تزيد من قدرة الطالب على التفكير الناقد والإبداعي.
 - تزيد من قدرة الطالب على اتخاذ القرارات.
 - تزيد من قدرة الطالب على اختيار الإجراءات الأكثر فعالية في الموقف التعليمي الذي يوضع فيه.

المبادئ التي يقوم عليها تعليم ما وراء المعرفة.

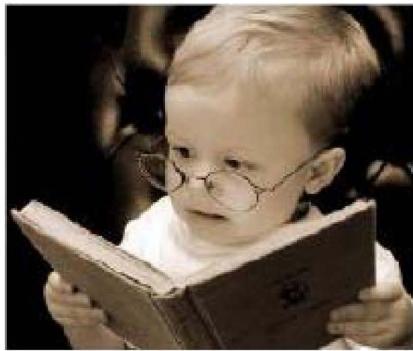
- 1) العملية: يعني أن التعليم بها يشدد على العمليات أكثر من النواتج.
- 2) التأميلية: يعني أن يكون للتعلم قيمة وأن يساعد المتعلم على الوعي بإستراتيجيات تعلمه ومهارات تنظيم ذاته ومراقبتها.
- 3) الوظيفية: يعني أن يكون المتعلم على وعي تام بوظيفة المعرفة واستخدامها.
- 4) التشخيص: يعني أن يشخص المتعلم مستويات تعلمه، ويراجعها باستمرار.

- 5) المساندة: يعني تحويل مسؤولية التعلم إلى المتعلم بشكل تدريجي.
 - 6) التعاون: يعني أن يسود الموقف مستوى من التعاون بين المتعلمين عن طريق الحوار والمناقشة.
 - 7) الهدف: يعني الاهتمام بالمستويات العليا من الأهداف المعرفية كالتحليل والتركيب والتقويم.
 - 8) المفهوم القبلي: يعني أن يتأسس تعلم المفاهيم الجديدة على المفاهيم السابقة لدى المتعلم.
 - 9) تصور المتعلم: يعني تكيف التعلم ليلائم تصورات المتعلم ومفاهيمه الحالية.
- (بهلو، 2003)

ما ينبغي على المعلم في استخدام ما وراء المعرفة في القراءة:
لكي تؤدي إستراتيجيات ما وراء المعرفة دورها وتحقق أهدافها في عملية القراءة
يجب على المعلم القيام بالآتي:

- أن يحث الطلبة على إدارة عمليات تفكيرهم في القراءة بشكل عالي الكفاءة.
 - أن يمكن الطلبة منأخذ زمام المبادأة في توجيهه تفكيرهم وقيادته في عملية القراءة.
 - أن يدرّب الطلبة على كيفية الملاحظة.
 - أن يدرّب الطلبة على كيفية التفكير.
 - أن يدرّب الطلبة على كيفية تفحص المفهوم المقصود وما خلف سطوره ولتنمية مهارات ما وراء المعرفة يمكنه استخدام الكثير من الأنشطة مثل:
1. تنمية مهارة وعي المتعلم بذاته باستخدام أنشطة معرفة الذات في طريقة التدريس.

2. تنمية مهارة التخطيط للتعلم وضبطه وتنظيمه وذلك من خلال تدريب الطلبة على التحدث عن عملياتهم الذهنية بصوت عاليٍ مع أنفسهم أو مع زملائهم، أو باستخدام إستراتيجية النمذجة التي يمكن تعلمها بمحاكاة المعلم.
 3. تنمية مهارة مراقبة الذات ومتابعة التقدم الذي يحصل في عمليات التعلم في جميع الخطوات وتحديد ما هو جيد وما هو دون المستوى المطلوب ومعرفة ما إذا كانت بال المتعلّم حاجة إلى بناء إستراتيجية جديدة وذلك بأن يطالّبهم بإعادة صياغة أفعالهم وخططهم، أو وضع خطط للأنشطة والواجبات التي يقومون بها.
- وهناك إستراتيجيات كثيرة لتنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفي سيأتي الحديث عنها مفصلاً في الفصل اللاحق.



5

الفصل الخامس إستراتيجيات ما وراء المعرفة

في تعلم القراءة

إستراتيجيات ما وراء المعرفة

في تعلم القراءة

تمهيد

نظراً لأهمية التفكير في عمليات التعلم، والدور الذي يؤديه في تمكين الإنسان من التغلب على ما يواجهه من مشكلات وصعوبات تحداه وتقف في طريق تحقيق رغباته حظي التفكير باهتمام الكثير من المربين وعلماء النفس والباحثين في عمليات التعلم واتجه المربون إلى تبني الدعوة إلى تنمية مهارات التفكير المعرفي وما وراء المعرفي.

وبما أن القراءة تمثل أوسع الأبواب التي يمكن أن يطل منها الإنسان على خزائن العلم والمعرفة فقد ظهر اتجاهًا حديثاً قوياً يدعو إلى تنمية مهارات الاستيعاب القرائي والقدرة على الفهم لدى القراء في المواد الدراسية بشكل عام وتدريبهم على تلك المهارات وتمكينهم منها في درس القراء باعتبارها قاسماً مشتركاً بين تعلم المواد الدراسية جميعها. ونجم عن تبني هذا الاتجاه ظهور إستراتيجيات كثيرة حديثة في تعلم القراءة أثبتت فاعليتها في تنمية مهارات الفهم القرائي وكان من بين هذه الإستراتيجيات الكثير مما أثبت فاعلية في تنمية مهارات التفكير فوق المعرفي لذلك أطلق عليها إستراتيجيات ما وراء المعرفة.

علماً بأن هذا لا يعني أن الإستراتيجيات المعرفية تنفصل في آثارها عن إستراتيجيات ما وراء المعرفة بل ربما يكون هناك تداخل بين هذه الإستراتيجيات في تنمية مهارات التفكير المعرفي ومهارات التفكير فوق المعرفي، غير أنها في هذا الفصل سنحاول التشديد على الحديث عن إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تعلم القراءة وآثارها ودرجة فاعليتها في تنمية مهارات الفهم القرائي منطلقين من دور الفهم القرائي في عمليات التعلم بشكل عام، وما يمكن أن يحدثه من تطور فيها ورفع

جدواها في حياة الفرد، لذلك خصصنا هذا الفصل لعرض عدد لا بأس به من إستراتيجيات ما وراء المعرفة من حيث:

- المفهوم والخصائص.
- الخطوات والإجراءات.
- الآثار والميزات.
- التعريف بكيفية الاستخدام في تعليم القراءة.

علمًا بأن استخدام هذه الإستراتيجيات ليس مقصوراً على دروس القراءة المنهجية إنما يمكن أن تستخدم في قراءة المواد الدراسية المختلفة لأنها إستراتيجيات تشدد على الفهم والاستيعاب، وتنمية ما يقتضي ذلك من مهارات الفهم والاستيعاب القرائي.

إستراتيجية SQ3R (امسح، اسأل، اقرأ، سمع، راجع)

مرت الإشارة إلى هذه الإستراتيجية فيما تقدم من هذا الكتاب وهناك من أطلق عليها نظام الخطوات الخمس للقراءة في معظم المواد الدراسية بما فيها العلوم الطبيعية والإنسانية، وفي أكثر من مستوى من مستويات الدراسة لا سيما المتقدمة منها.

أما المصطلح الذي يعبر عن هذه الإستراتيجية التي يطلق عليها إستراتيجية روبنسن وهو (SQ3R) فهو يعبر بحروفه عن الخطوات التي تمر بها هذه الإستراتيجية في تعليم القراءة وهي كما يأتي:

أ. الحرف (S) مأخوذ من كلمة (Survey) التي تعني الاستطلاع أو المسح بإلقاء نظرة شاملة سريعة على النص القرائي من أجل تكوين فكرة عامة عن الموضوع لدى القارئ ومعرفة الموضوع الذي يدور حوله النص.

ب. الحرف (Q) مأخوذ من الكلمة (Question) التي تعني طرح التساؤلات التي تتصل بالموضوع بمعنى أن القارئ هنا يسأل نفسه عما يريد معرفته عن الموضوع المقرء.

وما يتوقع أن الموضوع يمكن أن يجib عنه والغرض من هذا التساؤل هو أن تكون القراءة عملية هادفة وتأخذ مساراً يؤدي إلى أهداف محددة.

أما الحرف (R) فقد سبق بالرقم (3) وهذا يعني أن هذا الحرف مكرر في ثلاث كلمات كل كلمة منها تبدأ بالحرف (R) وتعبر عن خطوة من خطوات هذه الإستراتيجية وهي كما يأتي:

- الحرف (R) الأول مأخوذ من الكلمة (Read) التي تعني القراءة أو الفعل اقرأً بمعنى أن القارئ في هذه الخطوة يقرأ النص قراءة موجهة للبحث عن الإجابة للأسئلة التي طرحتها في الخطوة الثانية وتحقيق الأهداف المنشودة.
- الحرف (R) الثاني مأخوذ من الكلمة (Recite) سمع أو التسليم، أو الكلمة Recall استرجع أو استذكر بمعنى أن القارئ في هذه الخطوة يجib عن الأسئلة التي طرحتها في ضوء قراءته وما استوعبه وتكون إجابته بصوت عالٍ مسموع ويمكنه كتابة تلك الإجابة مستذكراً أو مسترجعاً المعلومات التي توصل إليها التي تتعلق بأهداف القراءة أو الأسئلة التي طرحتها:
- الحرف (R) الثالث مأخوذ من الكلمة (Review) أي مراجعة ما تم قراءته وكتابته أو استرجاعه ومقارنته بما مطلوب من أهداف القراءة بمعنى أن القارئ في هذه الخطوة يعيد النظر فيما تم تحصيله من معلومات ويتأكد من صحة الإجابات التي توصل إليها ويتأكد من أنه استوعب وتذكر ما يجب استيعابه وتذكره في النص القرائي، ويحدد جوانب النجاح وجوانب الإخفاق في تحقيق الأهداف ويعرف أين أصاب وأين أخطأ.

خطوات إستراتيجية SQ3R (امسح، اسأل، اقرأ، سمع، راجع).

على أساس ما تقدم فإن هذه الإستراتيجية تطبق باتباع الخطواتخمس الآتية:

- 1- **تصفح الموضوع أو النص واستطلاعه:** في هذه الخطوة يجري القارئ مسحًا استطلاعياً سريعاً للنص بمعنى يقرؤه قراءة سريعة الغرض منها تكوين فكرة عامة عن

النص والفكرة أو القضية التي يدور حولها على افتراض أن القارئ يؤسس لفهم الموضوع إذا ما علم عن أي شيء يدور، على أن يتساءل وهو يتصفح الموضوع عن إمكانية إعطائه عنوanات فرعية بحيث يعبر كل عنوان عن فكرة من أفكاره.

- **مساءلة الذات:** في هذه الخطوة يسأل القارئ ذاته عن:
 - إمكانية إعطاء عنوanات فرعية للأفكار التي تضمنها الموضوع.
 - الأسئلة التي يمكن أن يجيب عنها الموضوع.
 - ما تعلمه من الموضوع بعد مسحه واستطلاعه، وما يريد الوصول إليه، على أن يدون التساؤلات التي يطرحها.

3- قراءة النص الفاحصة: في هذه الخطوة يقرأ القارئ الموضوع قراءة فاحصة يبحث فيها عن إجابات للأسئلة التي طرحتها محاولاً قراءة كل ما يتضمنه النص من بيانات وجدال وبعد قراءة كل فقرة يسمع نفسه ما استوعبه منها.

4- التسليم والاسترجاع: في هذه الخطوة يقوم القارئ بتلخيص أفكار الموضوع والربط بينها وصياغتها بأسلوبه الخاص ويسمعها لنفسه ثم يدون المللخص بأسلوبه أيضاً مؤشراً تحت الأفكار والقضايا المهمة في الموضوع.

5- المراجعة: بعد قراءة الموضوع واسترجاع أفكاره يبدأ عملية المراجعة لما تم من قراءة وكتابة وأسئلة، واسترجاع وإجابات عن الأسئلة ومقارنة ما تم إنجازه وتحصيله بما يجب أن يكون لتأشير جوانب القوة والقصور في تعلم الموضوع واستيعابه. وتتضمن عملية المراجعة هذه:

- كتابة أسئلة عن الجوانب التي يراها القارئ مهمة وتستوجب الاهتمام.
- كتابة أسئلة حول الملاحظات والأفكار الفرعية التي وردت.
- الإجابة عن الأسئلة التي قد وردت في نهاية الموضوع أو هوامشه .
- وضع الأسئلة التي يعتقد بأنها صعبة ولها أهمية في بطاقات يحفظ بها مع إجابتها مراجعتها عند الحاجة.

ميزات إستراتيجيات SQ3R

تتميز هذا الإستراتيجية بما يأتي:

- إمكانية استخدامها في أغلب مواد التعلم باستثناء المواد ذات الطبيعة الرقمية كالرياضيات والإحصاء.
 - بساطة إجراءاتها وسهولة تطبيقها.
 - تبني القدرة لدى المتعلم على الاعتماد على نفسه في عملية التعلم.
 - تبني القدرة على القراءة الفاحصة والناقدة.
 - تسهل عملية استيعاب المقرء وتساعد على تثبيته في الذهن.
 - تجعل المتعلم أكثر فعالية ونشاطاً في عملية التعلم.
 - تدرب المتعلم على أن يعي ذاته ويعرف ما يجري من عمليات في أثناء التعلم.
 - تبني قدرة القارئ على تذكر المعلومات التي يقرأها.
- أما دور المعلم في هذه الإستراتيجية فهو التدريب على تطبيقها في عملية التعلم عن طريق النمذجة وتزويد الطلبة بدليل عمل يحتوي على التوجيهات والإرشادات اللازمة لممارسة التعلم بوجب هذه الإستراتيجية.
- و فيما يأتي نموذج خطة لتطبيق هذه الإستراتيجية:

أنموذج خطة لتطبيق إستراتيجية SQ3R

الموضوع: مشكلة التدخين.

خطوات تدريس الموضوع معبراً عنها بلغة القارئ

- (1) مسح الموضوع؛ في هذه الخطوة ألقى نظرة سريعة على الموضوع لمعرفة الفكرة التي يدور حولها وتكوين فكرة عن الأسئلة التي يمكن أن تطرح حول الموضوع، وتحديد العناوين الفرعية التي يمكن أن تشتق من الموضوع.
- (2) طرح الأسئلة؛ في ضوء القراءة المسحية أو الاستطلاع أو توصل إلى إمكانية طرح الأسئلة الآتية:

- لماذا التدخين؟
- هل من فائدة في التدخين؟
- هل ما زال الناس يندفعون إلى التدخين؟
- هل تبين علمياً أن في التدخين مضار؟
- ما هي مضار التدخين؟ وما أكثر الأمراض التي يمكن أن تنجم عن التدخين؟
- لماذا تكثر الوفيات بين المدخنين؟
- هل من علاقة ثابتة علمياً بين التدخين وبعض الأمراض؟ وما هي تلك الأمراض؟
- هل يدرك الشباب أخطار التدخين؟
- ما الذي ينبغي فعله للحد من ظاهرة التدخين وتحصين الشباب منها؟

- (3) قراءة الموضوع؛ في هذه الخطوة أقوم بقراءة الموضوع باحثاً عن إجابات للأسئلة التي حددتها والتي يمكن توزيعها بين المحاور الآتية:

- اندفاع الشباب للتدخين.
- المضار الصحية للتدخين.

- العلاقة بين التدخين وبعض الأمراض.
 - ما ينبغي فعله لمحاربة ظاهرة التدخين وتحصين الشباب ضدها.
- (4) التسميع والاسترجاع: في هذه الخطوة أقوم بما يأتي:
- استرجاع الأفكار والمعلومات التي استوعبتها مع نفسي بصوت مسموع.
 - اكتب ما استوعبته تحت عنوانات فرعية.
 - الشخص الأفكار وأصوغها بأسلوبي الخاص بشكل متراابط.
 - أكتب الملخص النهائي.
 - أكتب بعض الأسئلة التي أرى أنها مهمة وتستوجب المراجعة بين حين وآخر.
- (5) المراجعة: في هذه الخطوة أوزان بين ما توصلت إليه من خلال القراءة الفاحصة والتسميع وما طرحته من أسئلة ومتطلبات إجابتها للتأكد من أن ما توصلت إليه كان مطابقاً لمتطلبات أهداف القراءة التي عبرت الأسئلة المطروحة عنها.

إستراتيجية PQ4R (افحص، اسأل، اقرأ، تأمل، سمع، راجع)

- لا تختلف هذه الإستراتيجية عن الإستراتيجية السابقة كثيراً فرموز المصطلح الدال عليها تعبر عن خطواتها كما يأتي:
- الحرف (P) مأخوذ من الكلمة Perviw التي تعني تفحص معالم النص المقروء بإلقاء نظرة تمهيدية عليه بقصد معرفة الأفكار الرئيسة له.
وهذا يعني أن الحرف (P) يعبر عن الخطوة الأولى من هذه الإستراتيجية.
 - الحرف (Q) مأخوذ من الكلمة Question التي تعني طرح الأسئلة حول الموضوع التي يرى القارئ أنه بحاجة إلى أن يجيب الموضوع عنها أو يتوقع العثور على إجابات لها في الموضوع.

- الحرف (R) الأول مأخوذ من كلمة Read التي تعني اقرأ وهي الخطوة الثالثة في هذه الإستراتيجية أي أن يقوم القارئ بقراءة النص.
- الحرف (R) الثاني مأخوذ من كلمة Reflect التي تعني تأمل أو فكر ملياً فيما قرأت وبذلك فهو يعبر عن الخطوة الرابعة في هذه الإستراتيجية.
- الحرف (R) الثالث مأخوذ من الكلمة Recite التي تعني سمع بمعنى أن القارئ في هذه الخطوة يسمع نفسه بصوت عالٍ الإجابات التي توصل إليها عن الأسئلة التي طرحها في الخطوة الثانية بعد قراءته الموضوع والتأمل والتفكير فيه.
- الحرف (R) الرابع مأخوذ من الكلمة Review التي تعني راجع بمعنى أن القارئ في هذه الخطوة يقوم بمراجعة ما تم وإعادة القراءة ثانية إذا ما وجد بنفسه حاجة إلى ذلك وعلى أساس ما تقدم فإن المتعلم بوجب هذه الإستراتيجية كما هو الحال في سابقتها يعلم نفسه ذاتياً.

PQ4R خطوات إستراتيجية

- في ضوء دلالة الرمز المستخدم للتعبير عن هذه الإستراتيجية المشار إليه فيما تقدم فإن هذه الإستراتيجية تنفذ بست خطوات هي:
- 1) القراءة التمهيدية للموضوع: في هذه الخطوة يقوم المتعلم بإلقاء نظرة عامة على الموضوع وذلك بالنظر إلى العنوانات والأفكار الأساسية التي يتضمنها النص وقراءة ملخصه إن كان ينتهي بملخص ومحاولة التنبؤ بما يمكن أن يتناوله الموضوع.
 - 2) طرح الأسئلة: في هذه الخطوة يقوم القارئ بطرح الأسئلة التي يرى بالإمكان أن يقدم النص إجابات لها.
 - 3) قراءة النص: في هذه القراءة يحاول المتعلم البحث عن إجابات للأسئلة التي وضعها في النص الذي يقرؤه.

4) التأمل وتكوين التصورات والأفكار حول الموضوع: في هذه الخطوة يتأمل القارئ في الموضوع المقرؤ محاولاً تكوين صور بصرية عن أفكار الموضوع في ضوء ما اطلع عليه في الخطوة السابقة وإذا ما تمكن من ذلك يحاول الربط بين المعلومات الجديدة التي توصل إليها وما لديه من معلومات سابقة مخزنة في بنيته المعرفية.

5) التسميع بصوت عالٍ: في هذه الخطوة يقوم القارئ بتذديد الإجابات التي توصل إليها بصوت مسموع أو مهموس بمعنى أنه يجب سمعياً عن الأسئلة التي طرحتها في الخطوة الثانية من هذه الإستراتيجية.

6) المراجعة: في هذه الخطوة يراجع القارئ ما تم التوصل إليه وله أن يعيد قراءة الموضوع إذا ما وجد أنه بحاجة إلى ذلك لغرض التثبت من صحة إجاباته وأنه توصل إلى الأهداف التي تعبّر عنها الأسئلة التي وضعها.

مميزات إستراتيجية PQ4R

أثبتت الدراسات التي استخدمت هذه الإستراتيجية أنها إستراتيجية فعالة في تنمية مهارات الفهم القرائي وتتميز بالآتي:

- تساعد المتعلمين على حفظ المعلومات واستذكارها.
- تنشط المعرفة السابقة لدى المتعلم وتوسّس لاكتشاف العلاقات والروابط بين المعرفة الجديدة والمعرفة السابقة.
- تجعل المتعلمين أكثر قدرة على الوعي بتنظيم المعلومات الجديدة وتنسيير انتقالها من الذاكرة قصيرة الأجل إلى الذاكرة طويلة الأجل.
- تحسّن الفهم القرائي.
- تزيد قدرة الطلبة على إنتاج الأسئلة.
- تزيد وعي الطلبة في عمليات ما وراء المعرفة.

إستراتيجية PSQ5R

(حدد الغرض، امسح، اسأل، أقرأ، سمع، أوجز ودون، تأمل، راجع)

في ضوء المصطلح المستخدم للدلالة على مفهوم هذه الإستراتيجية يلاحظ أنها تلتقي مع الإستراتيجيتين السابقتين في أغلب خطواتها إلا أنها تختلف عنهما في وجوب تحديد الغرض من القراءة أولاً، وإيجاز الأفكار وتدوينها ثانياً، ولحروف المصطلح (PSQ5R) دلالات على خطوات هذه الإستراتيجيات كما يأتي:

- **الحرف (P)** مأخوذ من الكلمة (Purpose) التي تعني تحديد الغرض من القراءة أو الهدف الذي يسعى القارئ إلى تحقيقه لذلك فهو يدل على الخطوة الأولى (حدد الهدف).
- **الحرف (S)** مأخوذ من الكلمة (Survey) التي تعني مسح الموضوع المقصود وتصفحه بإلقاء نظرة عامة عليه لتكوين فكرة أولية عنه، ويدل على الخطوة الثانية في هذه الإستراتيجية (امسح، أو تصفح الموضوع القرائي).
- **الحرف (Q)** مأخوذ من الكلمة Question التي تعني طرح القارئ أسئلة حول ما يقرأ، ويدل على الخطوة الثالثة في هذه الإستراتيجية (اسأل).
- **الحرف (R) الأول** مأخوذ من مصطلح Read Selectively الذي يعني أن يقوم القارئ بقراءة الموضوع انتقاليّة، ويدل على الخطوة الرابعة في هذه الإستراتيجية (اقرأ قراءة انتقاليّة).
- **الحرف (R) الثاني** مأخوذ من الكلمة Recite التي تعني التسليم، ويدل على الخطوة الخامسة في هذه الإستراتيجية (سمع).
- **الحرف (R) الثالث** يشير إلى حرف (R) في Reduce- Record اللتين تعنيان الإيجاز والتدوين فهو يدل على الخطوة السادسة في هذه الإستراتيجية (أوجز ودون).

- **الحرف (R) الرابع مأخوذ من كلمة Refect** التي تعني التأمل والتفكير فهو يدل على الخطوة السابعة في هذه الإستراتيجية (تأمل، فكر ملياً).
- **الحرف (R) الخامس مأخوذ من كلمة Review** التي تشير إلى مراجعة ما تم فهو يدل على الخطوة الأخيرة أو الثامنة في هذه الإستراتيجية (راجع). وعلى أساس ما تقدم من دلالات حروف المصطلح المستخدم للدلالة على هذه الإستراتيجية فإن خطوات تطبيقها تسير كما يأتي:

- 1) **تحديد الغرض من القراءة:** في هذه الخطوة ينبغي أن يحدد القارئ الغرض من قراءته الموضوع أو المقال المكتوب والهدف الذي يسعى إلى تحقيقه، وذلك على افتراض أن القارئ إذا ما حدد أهدافه قبل البدء بالقراءة فإن جهده القرائي سيكون موجهاً نحو ذلك الهدف ومن شأن هذا أن يحدد نوع القراءة وإجراءاتها.
- 2) **مسح الموضوع أو النص:** في هذه الخطوة يقوم القارئ بإلقاء نظرة سريعة على النص بقصد استطلاع عناصره الرئيسية والأفكار الأساسية التي يتناولها بما في ذلك العنوان الرئيس والعناوين الفرعية وملخص الموضوع إن وجد وذلك لكي يعرف القضية التي يدور حولها والأفكار الرئيسية التي يتناولها، ويحدد المحور الذي يدور حوله النص.
- 3) **طرح الأسئلة:** في هذه الخطوة يقوم القارئ بمسائلة ذاته بطرح عدد من الأسئلة التي تتصل بالنص والأفكار التي يتضمنها مثل:
 - هل سبق لي أن مررت بالفكرة التي يتحدث الموضوع عنها؟
 - ما الذي أعرفه عن الموضوع؟
 - ما الذي لا أعرفه عن الموضوع؟

يعنى أن القارئ في مثل هذه الأسئلة يحاول تنشيط معرفته السابقة لكي يؤسس عليها فهمه المعلومات والأفكار التي يتضمنها الموضوع الجديد.

كما أن القارئ في هذه الخطوة يقوم بتحويل العناوين الفرعية إلى أسئلة للبحث عن إجابات لها.

4) القراءة الانتقالية: في هذه الخطوة يقوم القارئ بقراءة الموضوع جملة جملة متقدلاً بين فقراته باحثاً عن إجابات للأسئلة التي طرحتها في الخطوة السابقة بمعنى أن قراءته هنا قراءة تفحص وبحث بحيث لا ينتقل من فقرة إلى أخرى إلا بعد فهم الأولى واستيعابها.

5) التسميع: في هذه الخطوة يقوم القارئ بنطق ما فهمه أو استوعبه بصوت مسموع فهو يسمع نفسه إجابات الأسئلة التي حددتها واستطاع الوصول إليها في الخطوة السابقة بصوت عالٍ على أن يكون هذا التسميع بنطق الإجابات من دون النظر في الكتاب أي باستدعاء الإجابات من الذاكرة ، وأن تكون الإجابات مصوّغة بلغة القارئ وأسلوبه، وهذا يعني أن القارئ لا ينتقل إلى الخطوة التالية ما لم يتمكن من ذلك تماماً وله أن يعيد القراءة إذا ما عجز عن ذلك.

6) الإيجاز والتدوين: في هذه الخطوة يقوم القارئ بإيجاز المعلومات والأفكار التي توصل إليها ويكتبها بأسلوبه الخاص وينظم الإيجاز في شكل مخطط توضيحي لكل سؤال وإجابتة الأمر الذي يتطلب أن تصاغ الإجابات في جمل مرکزة تعبّر عن الإجابة الصحيحة للسؤال.

7) التفكير والتأمل: في هذه الخطوة يفكر القارئ مليأً بما قرأ ويحاول استدعاء معلوماته السابقة والخبرات التي مرّ بها مما له صلة بالموضوع ويفارن بينها وبين الأفكار التي تضمنها الموضوع ليتوصل إلى سبل الربط بين محتوى الموضوع الجديد وما تخزنه بنيته المعرفية فضلاً عن أنه في هذه الخطوة يحاول ربط أجزاء الموضوع بعضها وله أن يعيد تنظيمه بالطريقة التي يراها الأمثل وله في ذلك أن يستخدم رسوماً تخطيطه أو جداول، أو رسوماً بيانية تعبّر عن محتوى النص في ضوء ما استوعبه، ويسجل الملاحظات التي توصل إليها.

8) المراجعة: في هذه الخطوة يقوم القارئ بمراجعة ما تم و مدى استجابته للأهداف التي كان يسعى إليها وإجابته عن الأسئلة التي طرحتها وذلك بمراجعة ما تم التوصل إليه من ملاحظات ومخططات ليخرج بحكم على ما تعلم وطريقة تعلم، وتنتهي هذه الخطوة بعملية تسمى أخرى للإجابات بصوت عالٍ بقصد تثبيت المعلومات بالذهن .(Meechenbaum, 2003)

إستراتيجية SNIPS لفهم القرائي

من الإستراتيجيات التي أثبتت فاعليتها في تحقيق الفهم والاستيعاب القرائي إستراتيجيات (SNIPS) التي تشدد على التمثيلات البصرية التي يحتوي عليها النص القرائي والاستفادة منها في فهمه واستيعابه ومن بين ما تشدد عليه الخرائط والصور والأشكال والخطوط الزمنية التي يتضمنها النص وهذا يعني أن إستراتيجية SNIPS تقوم على تفسير الوسائل البصرية والاستعانة بها على فهم النص القرائي، وتسهيل معالجته فورياً. ويعبر الرمز الاصطلاحي SNIPS عن خطوات هذه الإستراتيجية وذلك كما يأتي:

- الحرف (S) مأخوذ من الكلمة (START) التي يبدأ بها المصطلح Start with questions يعني ابدأ بالأسئلة ويمثل الخطوة الأولى من خطوات هذه الإستراتيجية.
- الحرف (N) مأخوذ من الكلمة (Note) التي يبدأ بها المصطلح .
- الحرف (I) مأخوذ من الكلمة (identify) التي يبدأ بها المصطلح Note what be leaned from hints التوجيهات أو الإرشادات ويمثل الخطوة الثانية من خطوات هذه الإستراتيجية.
- الحرف (P) مأخوذ من الكلمة (Plug) التي يبدأ بها المصطلح identify what is important) الثالثة في هذه الإستراتيجية.

(Plug it into the chapter) الذي يعني أوصلها (الوسيلة) بالنص المقصود، ويتمثل الخطوة الرابعة في هذه الإستراتيجية.

▪ الحرف (S) مأخوذه من الكلمة (see if you can Explain) التي يبدأ بها المصطلح the visual to someone) الذي يعني أنظر ما إذا كنت تقدر على شرح الوسيلة البصرية لشخص آخر أو اشرحها لنفسك بصوت عالي إن لم تجد من تشرحها له، ويتمثل الخطوة الخامسة في هذه الإستراتيجية.

وعلى أساس ما تقدم فإن هذه الإستراتيجية يمكن تطبيقها من المتعلم نفسه لأغراض فهم النص واستيعابه باتباع الخطوات الآتية:

1) مسألة الذات:

في هذه الخطوة يسأل الفرد نفسه عن الغرض الذي يدفعه للنظر في الوسيلة البصرية لغرض تقرير نوع المعلومات التي يبحث عنها في ضوء ما تعبّر عنه تلك الوسيلة، فهو يسأل:

- لم أنظر إلى هذه الوسيلة؟
- ما المعلومات التي أبحث عنها؟
- ما الذي تعبّر عنه الصورة؟ إن كانت الوسيلة صورة.
- ما الذي تستثيره الوسيلة؟ إن كانت أشكالاً، أو مخططات.
- وما الذي تمثله هذه الأشكال والمخططات؟
- ما الذي هو مهم فيها لكي أمعن النظر فيها؟
- ما الذي تم مقارنته؟
- كيف تم مقارنة الأشياء بعضها؟ وعندما تكون الوسيلة خريطة فيسأل عن المهم فيها وما هو جوهرها وهكذا، وهذا يعني أن الفرد في هذه الخطوة يبحث عن الدافع التي تدفعه للنظر في الوسيلة البصرية، ويتساءل عما هو مهم فيها وكيفية الاستفادة من هذه الوسائل وتوظيفها في فهم المقصود.

(2) تدوين ما يمكن تعلمه من الإرشادات:

في هذه الخطوة يبحث الفرد عن التلميحات أو الإرشادات التي تتضمنها الوسيلة ويمكن الاستدلال بها على ما تعنيه الوسيلة البصرية وهذا يعني أن على القارئ تفحص عنوان الوسيلة وسطورها وأرقامها وألوانها، وينشط معرفته السابقة لاكتشاف ما يمكن الاسترشاد به مما تتضمن الوسيلة للإجابة عن تساؤلات الذات التي طرحتها في الخطوة الأولى، وعليه تدوين ما يتوصل إليه في هذا المجال.

(3) تحديد المهم في الوسيلة:

في هذه الخطوة يحدد القارئ ما هو مهم في الوسيلة البصرية بمعنى أنه يحدد الفكرة الرئيسية للوسيلة أو الشكل مع تحديد حقيقتين على الأقل ممثلتين في الشكل الذي ينظر إليه.

(4) الرابط بين الوسيلة والنص:

في هذه الخطوة يفكر القارئ بكيفية وصل الوسيلة والنص المقتروء فيوصل بين الوسيلة البصرية وما تتضمنه من معانٍ وأفكار وبين الأفكار الرئيسية التي يتضمنها النص المقتروء.

(5) التفكير بشرح الوسيلة البصرية لشخص آخر:

في هذه الخطوة يفكر القارئ فيما إذا كان قادراً على شرح الوسيلة البصرية لشخص آخر أو لنفسه فيشرح الوسيلة للآخر وإن لم يكن موجوداً فلنفسه بصوتٍ عالٍ ويتناول الشرح ما يتناوله الشكل أو الرسم أو الصورة وكيف يمكن أن يرتبط بالنص المقتروء، وما هي أفضل الإشارات التي يحملها الشكل ويمكن الاستدلال بها على المعنى وما سبب أفضلية تلك الإشارات وجودتها (Center for Advancement of learning, 1998) وتأسيساً على ما تقدم يمكن القول إن هذه الإستراتيجية ذات فعالية كبيرة في تحقيق الفهم القرائي لدى المتعلمين البصريين الذين يميلون إلى التعليم

البصري الأمر الذي يتطلب قدرة عالية على الملاحظة والتمييز والمقارنة، وإسناد النص القرائي بالوسائل البصرية ذات الدلالات والمؤشرات التي يمكن أن يهتدى بها المتعلم ويربط بين الأفكار التي تحملها الوسيلة والأفكار الرئيسة في النص المقروء.

ولغرض استثمار هذه الإستراتيجية في تنمية مهارات التفكير فوق المعرفي ينبغي أن يهتم الطلبة كثيراً بمسائلة النفس وتقويم عمليات تعلمهم ذاتياً أما دور المعلم فيها فهو التوجيه والإرشاد والنماذج إن اقتضى الأمر ذلك لا سيما في خطوة الشرح بصوت عالٍ.

إستراتيجية Reap (اقرأ- رمز- أكتب حاشية- تأمل)

إن هذه الإستراتيجية تشدد بشكل خاص على كتابة الحواشى من القارئ بعد قراءته النص وصياغة معلوماته بأسلوبه الخاص وذلك على افتراض أن كتابة الحواشى تسهم في تمكين القارئ من استيعاب المقروء وتوضيح عملية القراءة، والحواشى بموجب هذه الإستراتيجية تتسم بتنوعها بحيث يهتم كل نوع بجانب أو وجه من أوجه النص القرائي وبهذا فإن كتابة هذه الحواشى:

- تجعل النص القرائي ذا معنى عند القارئ فينشط في تفحصه وفهم محتواه.
- تسهم في شد انتباه القارئ على المقروء، وتنمي القدرة على الانتباه.
- تسهم في جعل العملية القرائية أكثر حيوية ونشاطاً يكون القارئ فيها متفاعلاً إيجابياً.
- تسهم في تمكين القارئ من معالجة معلومات النص وتبنيتها في ذاكرته.
- تبني القدرة اللغوية لدى القارئ لأنها تكتب بلغته وأسلوبه.
- تبني القدرة على الرسم الكتائبي.

وكما هو الحال في الإستراتيجيات التي مرّ الحديث عنها جاءت رموز المصطلح المستخدم للتعبير عن هذه الإستراتيجية (Reap) تمثل الكلمات الأولى التي تبدأ بها كل خطوة من خطوات هذه الإستراتيجية وذلك كما يأتي:

- **الحرف (R)** مأخوذ من الكلمة (Read) التي تعني اقرأ التي تشير إلى الخطوة الأولى من خطوات هذه الإستراتيجية.
- **الحرف (E)** مأخوذ من الكلمة (Encode) التي تعني رمز، أو شفر وتعبر عن الخطوة الثانية من هذه الإستراتيجية.
- **الحرف (A)** مأخوذ من الكلمة (Annotate) التي تعني أكتب الحاشية وتمثل الخطوة الثالثة من خطوات هذه الإستراتيجية.
- **الحرف (P)** مأخوذ من الكلمة (Ponder) التي تعني تأمل، أو فكر ملياً وتمثل الخطوة الرابعة من خطوات هذه الإستراتيجية.

وبناء على ما تقدم فإن خطوات تطبيق إستراتيجية Reap للفهم القرائي هي:

- 1 **القراءة Read:** إن الخطوة الأولى في هذه الإستراتيجية هي قراءة النص لغرض تكوين فكرة عن النص والتأهل لعملية كتابة الحواشي بعد تعرف الأوجه المختلفة للموضوع.
- 2 **تمييز المعلومات Encode:** بعد أن يقرأ الطالب النص القرائي يقوم بإعادة صياغة المعلومات بلغته وأسلوبه الخاص بمعنى أنه يعبر عن معاني النص وأفكاره بلغته ورموزه الخاصة التي تعبّر عن فهمه للموضوع وقدرته على إياضه والتعبير عنه في ملاحظات أو حواشٍ يكتبه في الخطوة اللاحقة على أن يستخدم رموزاً معبرة عن الجانب أو المحور الذي تعبّر عنه الحاشية.
- 3 **كتابة الحواشي Annotate:** في هذه الخطوة يقوم القارئ بكتابة ملخصات مصوّفة بعبارات موجزة تعبّر عما يحمله النص من أفكار ومعانٍ ونقاط قوّة ونقاط ضعف.
- 4 **التأمل والتفكير لتقويم الحواشي Ponder:** في هذه الخطوة يتأمل القارئ ما قام به وما كتب من حواشٍ، وما إذا كانت هذه الحواشي قد غطت جميع أوجه الموضوع

التي تضمنها النص القرائي، وكانت مصوغة بعبارات تتسم بالدقة والإيجاز من حيث نوع الصياغة والتفكير ويربط النص بأهداف المقرر.

وعلى أساس ما تقدم يمكن القول إن هذه الإستراتيجية تمثل منهجاً وطريقة من طرائق التعلم الذاتي لأن المتعلم فيها يعلم نفسه بنفسه فهو يقرأ، ويلخص ويكتب ملخصات تعالج الموضوع من أوجه مختلفة فيكون معلماً لنفسه ناقداً للنص المقرء.

ومن الجدير بالتوسيع والبيان أن الحواشى التي يمكن أن يخلص القارئ إلى كتابتها يمكن أن تكون:

حواشى تلخيص (Summary Annotation) : فيها يلخص القارئ الأفكار العامة للنص من دون الدخول في تفصيلاته.

□ **الحواشى الافتراضية**: في هذه الحواشى يكتب القارئ ما يفترضه نقاطاً محورية يريد الكاتب إيصالها إلى القارئ وبهذا فهي تتضمن رؤية القارئ لما بين السطور وما وراءها في المقرء.

□ **الحواشى للأسئلة**: تكتب هذه الحواشى في صورة أسئلة يمكن أن تفسر الإجابة عنها النص المقرء، وقد يأتي هذا التفسير متواافقاً مع فروض الكاتب الضمنية أو الصريحة كأن يسأل القارئ: ما السؤال الرئيس الذي يريد الكاتب الإجابة عنه في هذا النص؟ وما الأسئلة الفرعية التي يمكن أن تتفرع عن هذا السؤال؟

□ **الحواشى النقدية**: في هذه الحواشى يبين القارئ موقفه من آراء الكاتب وفرضيه وما إذا كان مؤيداً لها أو معارضأً، أو مؤيداً لبعض الأجزاء ومعارضاً للأخرى وتتضمن هذه الحواشى ما يأتي:

* صياغة الفكرة الرئيسية للنص.

* موقف القارئ من أفكار النص، أو رأيه فيها.

* عرض الحجج والأدلة التي يدافع بها عن موقفه.

- **حاشية النوايا والمقاصد:** في هذا النوع من الحواشي يكتب القارئ ما يشير إلى نوايا الكاتب وم مقاصده عند كتابته هذا النص.
- **حاشية الدوافع:** في هذا النوع يكتب القارئ تخميناته للدوافع التي دفعت الكاتب لكتابه النص المقصود.
- **حاشية سبر الأغوار:** في هذا النوع من الحواشي يكتب القارئ تساؤلاته حول الأمور المهمة في النص التي بها حاجة إلى شرح وتوضيح فضلاً عن مسأله نفسه عما يريد معرفته، والأسباب التي تدفعه إلى ذلك.
- **حاشية الآراء الشخصية:** في هذا النوع من الحواشي يكتب القارئ آراءه الشخصية حول ما جاء في النص موازناً بين آرائه وأراء الكاتب في ضوء معتقداته وأرائه في الموضوع.
- **حاشية الابتكار:** فيها يبتكر القارئ نهاية جديدة مبتكرة مختلفة للنص المقصود بمعنى يدخل نفسه في الموضوع (Strod, 1993).

إستراتيجية الجدول الذاتي K-W-L

تعد إستراتيجية L-W-K من الإستراتيجيات المهمة ذات الأثر الفعال في تنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفة وقد شاع استخدامها في تعليم القراءة ويقوم التعليم فيها على أساس تنشيط المعرفة السابقة لدى المتعلم واستثمارها في عملية التعلم الجديد؛ لذلك فإن المعرفة السابقة لدى المتعلم تعد نقطة الانطلاق والارتکاز التي يقوم عليها التعلم الجديد ويرتبط بها.

تنسب هذه الإستراتيجية إلى دونا أوجل (Donna Ogle) الذي تبنّاها بقصد تمكين المتعلمين من تكوين تعلم ذي معنى عند قراءتهم النص أو المادة المطلوب تعلمها وفي ضوء المصطلح الذي يرمز إلى هذه الإستراتيجية (L-W-K) فإنها تتكون من ثلاثة مراحل إذ يدل:

- **الحرف (K)** على كلمة (Know) التي يبدأ بها السؤال ماذا نعرف عن الموضوع؟ وهو What we know about the subject?
- **الحرف (W)** على كلمة (Want) التي يبدأ بها السؤال: ماذا نريد أن نعرف؟

What we want to find out? ويمثل المرحلة الثانية في هذه الإستراتيجية.

▪ الحرف (L) على كلمة (Learn) التي يبدأ بها السؤال: ماذا تعلمنا؟

▪ What we Learned? ويمثل المرحلة الثالثة في هذه الإستراتيجية.

ثم طورت مراحل هذه الإستراتيجية بموجب دراسة قدمها المركز الإقليمي الشمالي للتعلم في أمريكا (Ncrcl, 1995) فأصبحت أربعة مراحل بإضافة حرف (H) الذي تبدأ به كلمة (How) التي يبدأ بها السؤال: كيف يمكن أن نتعلم أكثر؟ How we can? و بإضافة هذه المرحلة أصبح يطلق على هذه الإستراتيجية (K-W-L-H) Learn more؟ وعلى أساس المراحل الأربع فإن تطبيق هذه الإستراتيجية يقتضي تصميم جدول يتكون من أربعة حقول يخصص الحقل الأول لما يعرفه الطالب عن الموضوع، ويخصص الحقل الثاني لما يريد أن يعرفه، ويخصص الحقل الثالث لما تعلمه من الموضوع بعد قراءته، ويخصص الحقل الرابع لكيفية الحصول على مزيد من المعلومات ويطلب من الطالب أن يقوم بملء هذا الجدول ذاتياً على مراحل كما سيأتي والشكل الآتي يمثل الجدول الذاتي الذي يستعمل في هذه الإستراتيجية:

K-W-L-H الجدول الذاتي لإستراتيجية

كيف يمكنني الحصول على المزيد (H)	ما تعلمته بالفعل (L)	ما أريد أن أعرفه عن الموضوع (W)	ما أعرفه عن الموضوع (K)

وتأسисاً على ما تقدم فإن:

▪ المرحلة الأولى في هذه الإستراتيجية تعد الخطوة الأولى من مرحلة ما قبل القراءة وهي خطوة استطلاعية فيها يستدعي الطلبة ما لديهم من معلومات وخبرات مسبقة عن الموضوع القرائي للاستفادة منها في فهم المعلومات التي يتضمنها النص؛ لذلك فإن الطالب في هذه المرحلة ينشط معرفته ويسترجع أفكاره التي تعلمها

والبيانات والمعلومات التي مرّت به ولها صلة بالموضوع الجديد، ثم يقوم بتدوين هذه المعلومات في الحقل الأول من الجدول الذي ينبغي أن يوزع من المعلم بين الطلاب مسبقاً.

المرحلة الثانية في هذه الإستراتيجية: فيها يبحث الطلبة عما يريدون تعلمه واكتشافه في الموضوع الأمر الذي يقتضي إثارة الطلبة وتنشيط دوافعهم نحو البحث والتحري في الموضوع عما يريدون التوصل إليه، وتعد هذه المرحلة الخطوة الثانية من مرحلة ما قبل القراءة فيها يحدد الطلبة أهداف قراءة الموضوع ويصوغونها في صورة أسئلة تحتاج إلى إجابات، ويقومون بتدوينها في الحقل الثاني من الجدول المذكور.

المرحلة الثالثة: في هذه المرحلة ينتقل الطالب من مرحلة ما قبل القراءة إلى مرحلة القراءة فيها يقرأ الطلبة النص باحثين عن إجابات للأسئلة التي تم تحديدها في المرحلة الثانية وكتبوا في الحقل الثاني من الجدول وبعد ذلك يسألون أنفسهم: ماذا تعلمنا؟ فيجيبون عن هذا السؤال ذاتياً بكتابة الإجابات في الحقل الثالث من الجدول المذكور، ومن المحتمل أن يتتجاوز ما تعلمه الطلبة حدود إجابات الأسئلة التي تم تثبيتها في الحقل الثاني بمعنى يحصلون على معلومات إضافية.

المرحلة الرابعة: في هذه المرحلة يضع الطلبة أسئلة جديدة تتطلب مزيداً من البحث لغرض الاستزادة من المعلومات لا سيما أن الطلبة بعد قراءة الموضوع يمكن أن تستجد في أذهانهم أسئلة أخرى لم تكن مطروحة قبل القراءة، وهذا يعني أن التعلم سيكون عملية مستمرة لا تتوقف عند حد معين.

خطوات إستراتيجية K-W-L-H

ينفذ الدرس القرائي بموجب هذه الإستراتيجية باتباع الخطوات الآتية:

- الإعلان عن الموضوع: في هذه الخطوة يعلن المدرس عن الموضوع بذكر عنوانه وكتابته على السبورة بخط واضح ثم يبين الأطر العامة له، ويقدم نبذة موجزة عنه.
- عرض الجدول الذاتي: في هذه الخطوة يعرض المدرس الجدول المشار إليه برسمه على السبورة ويشرح للطلبة الخطوات التي يقتضيها العمل بموجب إستراتيجية -K-

- W-L-H وكيفية استخدام الجدول وملء حقوله والوقت الذي يملأ فيه كل حقل من حقول الجدول الأربعية نوع المعلومات التي تثبت في كل حقل.
- 3- تحديد أسلوب الدراسة وما إذا كان سيتم تناول الدرس من الطلبة بشكل فردي أم يوزعون بين مجموعات، وعندما يختار أسلوب المجموعات ينبغي أن يسمى أفراد كل مجموعة ويبصرون بما يجب فعله.
- 4- ملء الحقل أو العمود الأول من الجدول (تحديد ما يعرفه الطلبة) : في هذه الخطوة يطلب من الطلبة ملء العمود الأول من الجدول المشار إليه بالمعلومات التي يعرفونها سابقاً عن الموضوع، وهذا يقتضي أن تكون لدى كل طالب أو كل مجموعة نسخة من الجدول يمكن أن توزع بينهم أو يطلب منهم رسمها على غرار الجدول الذي رسمه المدرس على السبورة.
- 5- ملء الحقل الثاني في الجدول (تحديد ما يريد الطالب معرفته) : في هذه الخطوة يقوم الطالب أو المجموعة بتحديد ما يريدون معرفته أو تعلمها من الموضوع وبذلك يحددون أهداف دراسة الموضوع وذلك لتوجيهه مسار القراءة وتوجيهه خطة البحث نحو ماله صلة بتلك الأهداف على أن يكتبوا ذلك في صورة أسئلة يريدون الإجابة عنها بعد دراستهم الموضوع، أو في أثناء دراستهم له.
- 6- دراسة الموضوع بشكل عميق: في هذه الخطوة يقوم الطلبة بدراسة الموضوع دراسة معمقة ويتحققون الموضوع بحثاً عن إجابة لتساؤلاتهم مستفيدين في ذلك من خبراتهم السابقة كأساس ينطلقون منه فضلاً عن الأسئلة التي يريدون الإجابة عنها التي تم تحديدها في الخطوة السابقة وتم تدوينها في العمود الثاني من الجدول.
- 7- تدوين ما تم تعلمه: في هذه الخطوة يقوم الطلبة بتدوين ما تعلموه وتوصلوا إليه من خلال دراستهم المعمقة التي مرّ ذكرها في الخطوة السابقة، على أن يدون ذلك في الحقل أو العمود الثالث من الجدول (ماذا تعلمت؟).
- 8- تقويم ما تم إنجازه: في هذه الخطوة يجري كل طالب أو مجموعة تقويمًا لما تعلمه أو تعلمه من دراسة الموضوع وذلك بموازنة محتوى الحقل الثالث (ماذا تعلمت) بمحتوى الحقل الثاني (ماذا أريد أن أتعلم) بمعنى أنهم يوازنون في هذه الخطوة

بين ما كانوا يرغبون في تعلمها، وما تعلموه فعلاً وذلك لمعرفة مستوى تحقق أهداف الدرس فضلاً عن تعديل بعض المعتقدات أو الأفكار الخاطئة التي ربما تكون لدى بعض الطلبة قبل التعلم الجديد.

- مرحلة الاستزادة وتأكيد التعلم: في هذه المرحلة يحاول الطلبة البحث عما يمكن فعله للاستزادة من المعلومات وتحقيق تعلم أفضل وفيها يؤكدون ما تعلموه عن طريق:
- تلخيص ما تعلموه من الموضوع.
 - تحديد مجالات الاستفادة مما تعلموه وتطبيقه.
 - تقديم عرض شفهي لما تعلموه.
- أما دور المعلم في هذه الإستراتيجية فهو:
- التشديد على إثارة دافعية الطلبة نحو الموضوع.
 - توفير الفرص اللازمية لتشجيع الطلبة على التعلم الذاتي والاعتماد على أنفسهم في الدراسة.
 - حث الطلبة على بيان ما يريدون تعلمه من الموضوع، أو ما يتوقعون تحصيله بعد دراسته.
 - حث الطلبة على ما ينبغي التشديد عليه في دراسة الموضوع.
 - توجيه الطلبة نحو ما يجب فهمه والإحاطة به.
 - تشجيع الطلاب على العمل المستقل أو التعاوني في هذه الإستراتيجية.
 - بيان الترتيبات اللازمية للسير بوجب هذه الإستراتيجية وكيفية التعامل مع الجدول الذاتي والمعلومات المطلوبة ملء حقوله.

مميزات إستراتيجية K-W-L-H:

تتميز هذه الإستراتيجية بما يأتي:

- إنها ذات فعالية عالية في تنمية مهارات التفكير فوق المعرفي.
- تعود الطلبة التفكير قبل القراءة وفي أثنائها، وبعدها.
- تعود الطلبة الدقة في القراءة وتفحص المقروء.
- تؤكد مبدأ التعلم الذاتي والاعتماد على النفس في التعلم.
- تسهم في زيادة البنية المعرفية لدى المتعلمين وتنظيمها .
- ذات فعالية كبيرة في تنشيط المعرفة السابقة وإثارة الفضول في التفكير.

- تسهل تعلم الموضوعات الصعبة.
- تدرب الطلبة على تقرير ما يتعلمونه وتوجيه ذواتهم في عملية التعلم. (عطيه، 2009).

أنموذج تطبيقي لإستراتيجية K-W-L-H في تعليم القراءة:
لنفترض أن الدرس هو: التدخين من المشكلات الاجتماعية الذي مرّ
تنفيذ بمحض إستراتيجية SQ3R فكيف ينفذ بمحض إستراتيجية K-W-L-H؟

على أساس ما تقدم ينفذ كما يأتي:

- يكتب المدرس عنوان الدرس على السبورة ويلفت أنظار الطلبة إليه قائلاً: كلنا نعرف أن التدخين ظاهرة يمارسها الكثير من أبناء المجتمع مع دراية الكثير بما لها من مخاطر على الصحة العامة لذلك فهي مشكلة اجتماعية لها أكثر من بعد ودرستنا لهذا اليوم يتناول هذه المشكلة، لذلك ينبغي:
 - أن يستحضر كل طالب منكم ما لديه من معلومات حول هذه المشكلة وأضرار التدخين ويستذكر بعض الحالات التي يمكن أن تكون مررت به أو اطلع عليها تجسداً لأضرار التدخين وما يلحق المدخن من آثار جسيمة سواء في المجال الصحي أو الاجتماعي أو الاقتصادي.
- أن يحدد توقعاته عما يمكن أن يتعلمه من هذا الموضوع والأسئلة التي يرغب في أن يجيب الموضوع عنها وذلك لكي نعيش في مناخ الموضوع ونكون أكثر قدرة على التفاعل معه، بحيث تمثل الأسئلة التي يحددها الطالب أهدافه التي يسعى إلى تحقيقها من خلال دراسة الموضوع.
- عرض جدول العمل: في هذه الخطوة يرسم الطالب الجدول الذاتي الذي يحتوي على أربعة أعمدة، يخصص كل عمود لعمليات مرحلة من مراحل هذه الإستراتيجية ويفضل أن يدرب الطلبة على رسم هذا

الجدول في كراساتهم.

-3 توضيح خطوات ملء الجدول والمعلومات التي يجب أن تدون في كل

حقل وطريقة تسلسل عمليات ملء الحقول بحيث يقول لهم:

- يملأ الحقل الأول (ماذا أعرف عن الموضوع) قبل القراءة وذلك بأن يدون كل طالب ما يعرفه عن الموضوع في هذا الحقل بجمل مركزة منظمة لغرض الاستفادة منها في العمليات التالية.

وبعد ملء الحقل الأول ينبغي قيام كل طالب بملء الحقل الثاني قبل قراءة الموضوع أيضاً وذلك بأن يسجل الأسئلة التي يرغب أن يجيب الموضوع عنها مثل:

- ما مضار التدخين الصحية؟

- ما مضار التدخين الاجتماعية؟ وهكذا.

على أن تغطي إجابات الأسئلة كل ما يرغب الطالب في معرفته عن هذه المشكلة.

-4 قراءة الموضوع: في هذه الخطوة يطلب المدرس من الطلبة قراءة الموضوع فرادي أو في مجموعات قراءة فاخصة يفكرون في أثنيتها في البحث عن إجابات الأسئلة التي حددها ودونوها في الخطوة السابقة، وذلك بأن يقرؤوا فقرات الموضوع فقرة فقرة وملحوظة ما يمكن أن تتضمنه كل فقرة من إجابة عن تلك التساؤلات وغيرها من التساؤلات التي قد تستجد في أثناء القراءة.

-5 تدوين ما تم تعلمه: في هذه الخطوة يطلب المدرس أن يدون كل طالب ما تعلمه من دراسة الموضوع والإجابات التي حصل عليها من خلال الدراسة أو القراءة المعمقة للموضوع لأن يكتب.

- الأمراض التي تتسبب عن التدخين هي:

* سرطان الرئة.

- * سرطان الفم.
 - * قرحة المعدة.
 - * سرطان البلعوم.
 - * سرطان المثانة وغيرها من السرطانات.
- من آثاره:
- * نقص وزن المدخن.
 - * ضعف شهية المدخن.
 - * نقص وزن الوليد إذا كانت والدته تدخن.
- ما يجب فعله للحد من ظاهرة التدخين. وهكذا.
- 6- تقويم ما تم إنجازه: في هذه الخطوة يجري كل طالب موازنة بين ما تم تعلمه وما كان يرغب في تعلمه أي يوازن بين محتويات العمود الثالث ومحتويات العمود الثاني لتقدير مدى التطابق بين الأهداف والنتائج وما إذا كان قد حقق نجاحاً فيما أراد معرفته أم لا.
- 7- التفكير فيما إذا كان بإمكان الطالب الحصول على معلومات أكثر عن الموضوع والكيفية الممكنة لذلك وذلك بقصد الاستزادة من المعلومات حول الموضوع.

إستراتيجية التفكير بصوت عالٍ في تعليم القراءة

تعد إستراتيجية التفكير بصوت عالٍ (Thinking Aloud strategy) من بين أبرز إستراتيجيات ما وراء المعرفة التي تشدد على إظهار الفرد كل ما يفكر به في أثناء معالجته لقضية أو موضوع ما، أو تعرضه لسؤال معين لأن المفكر بموجبها ينطق بصوت عالٍ كل ما يدور في خلده من أفكار وأحاسيس في أثناء تأديته الموقف أو المهمة التي ينشغل الفكر فيها وبذلك يتمكن المستمع أو من يسمع سرد عمليات التفكير من معرفة مسار التفكير ونقطة القوة والضعف في عملياته.

فهي كما أشار (Hartman, 2001) تقنية تجسد عمليات تفكير الفرد في أثناء انشغاله بقضية تتطلب التفكير، وتقوم على التحليل الذاتي من أجل تحديد أنواع العمليات العقلية التي يجريها الفرد عندما يواجه مشكلة يريد حلها أو سؤالاً يحتاج إلى إجابة، أو غيرها مما يقتضي إعمال الفكر، وبذلك فإن استخدام هذه الإستراتيجية في تعليم القراءة يجعل القارئ منغمساً في الحوار فوق المعرفي حول الاستيعاب.

ويمكن استخدامها من اثنين يكون أحدهما مفكراً بصوت عالٍ والآخر مستمعاً محللاً راصداً كل الأفكار التي تظهر لدى الأول في أثناء تفكيره في المهمة فاحصاً دقة تفكيره مؤسراً الأخطاء التي يمكن أن يقع فيها المفكر من خلال تفكيره الصامت راداً عليه بصوت عالٍ أيضاً وهذا ما يطلق عليه حل المشكلات الزوجي Paire- Problem .

وعلى أساس ما تقدم فإن استخدام هذه الإستراتيجية يعد ضرورياً في المواقف الآتية:

- إذا ما أراد المعلم توجيه الطالب نحو: لماذا يفكر وكيف يفكر في المحتوى الذي يتعامل معه.
- إذا ما أراد المعلم أن يظهر للطالب ماذا وكيف يفكر في المادة وامهامات الأكاديمية.
- إذا ما أراد المعلم تشخيص ما يفكر به الطالب في أثناء تصدّيه لمحتوى التعلم، والكيفية التي يكفر بها.

- إذا ما أراد المعلم أن يجعل الطلبة أكثر وعيًا وأكثر تحكمًا في معرفة محتوى التعلم.
- عندما يكون القصد من عملية التعلم جعل المتعلم أكثر دقة ونظمية، وتمكنًا من المهام التي تتطلب التفكير.

أما الإجراءات التي تتضمنها هذه الإستراتيجية فهي كما أشار هارتمان:
أ. ترجمة التفكير والتصورات وما يخطر في بال المفكر في أثناء انغماسه في عملية التفكير إلى كلمات ينطقها المفر بصوت عال.

ب. نطق كل ما يجري في الذهن والتكلم بصوت عالٍ عن كل الخطوات التي يمر بها المفكر في أثناء تصديه لقضية أو مهمة تستوجب إعمال الفكر من دون الاهتمام بمراقبة الآخرين له كأن يقول: كيف؟، أين، ماذا أفعل، أفعل كذا وكذا، أعتقد أنني ينبغي أن استخدم كذا، ما نوع المعادلة؟ ما صيغة القانون؟ تحل هذه المسألة باستخدام القانون كذا وهكذا مع وجوب حرصه على عدم التفكير بوجود خطوة مهمة، وأخرى غير مهمة بمعنى يقول كل شيء ولا يعتقد أن الخطوة كذا واضحة سهلة لا تستدعي الحديث عنها، وخلاصة القول يجب أن يتكلم صامتاً بكل خطوة من خطوات التفكير التي يمر بها في أثناء تفكيره في المهمة أو حل المسألة أو المشكلة.

ج. التفكير بصوت عالٍ في كل ما ينوي القيام به قبل البدء بحل المشكلة أو معالجة القضية موضوع التفكير كما هو مبين في (ب).

د. التكلم بصوت عالٍ بكل ما قام به من عمليات تفكير قبل المهمة وفي أثناءها وبعدها وما اعتمد من خطط وما سيعتمد وسبب الاعتماد.

وإذا ما أردنا تمكين الطلبة من استخدام هذه الإستراتيجية علينا كما أشار هارتمان (2001) إرشادهم إلى الالتزام بالخطوات الآتية:

 - حول ما تفكّر به وتصوراتك إلى كلام مفهوم وسمّعه لنفسك والآخرين بصوت عالٍ.
 - تكلم بصوت عالٍ في أثناء تفكيرك بكل خطوة تقوم بها في أثناء معالجتك المشكلة أو قيامك بالمهمة.

- تكلم بصوت عالي بكل ما يدور في داخلك من عمليات تفكير قبل أن تبدأ بالحل أو المعالجة لأن تقول: ماذا أفعل؟ متى أفعل؟ لماذا أفعل؟ كيف أفعل؟ كذا أفضل من كذا . استخدم صيغة كذا.
- تكلم بصوت عالي أيضاً بكل الأفكار التي تخطر في بالك وأنت تتصدى للمشكلة أو القضية.
- ثم تكلم بصوت عالي بكل ما قمت به من تفكير قبل البدء بمعالجة المهمة وفي أثناء معالجتك لها وبعدها على أن يتضمن هذا الكلام خططك لما فعلت، وما ستفعل، ومتى تقوم بالخطوة أو الإجراء كذا وماذا تستخدمن كذا دون كذا .(Hartman, 2001)

خطوات إستراتيجية التفكير بصوت عالي في تعليم القراءة:

يمر تطبيق إستراتيجية التفكير بصوت عالي في تعليم القراءة بالخطوات الآتية:

- 1) اختيار النص: إن أول خطوة في تعليم القراءة بموجب هذه الإستراتيجية هي اختيار النص القرائي الذي يفترض فيه أن يكون صعباً لأسباب منها:
 - احتواوه كثيراً من المعلومات الجديدة أو الغريبة .
 - كثرة تفاصيله و تشبعاته.
 - كثرة المفاهيم الواردة فيه والمفردات اللغوية الجديدة.
 - احتواوه على قضية جديدة تمثل موقفاً مشكلاً يقتضي حلّاً.
- 2) توضيح الإستراتيجيات الخاصة بالقراءة التي يمكن استخدامها للتفكير في المقرؤه لكي يتمكنوا من استخدام إستراتيجية التفكير بصوت عالي بكفاية عالية مع توضيح ما ينبغي القيام به من إجراءات تقتضيها هذه الإستراتيجية لمعالجة الموضوع القرائي.

(3) تزويد الطلبة بقائمة من المعايير التي تستخدمنا لتقدير العمليات والمهمات التي يتطلبتها موضوع التفكير أو معالجة النص القرائي على أن تتناول هذه المعايير الإستراتيجيات التي يستخدمونها في التفكير أثناء القراءة.

(4) إرشاد الطلبة على ما ينبغي القيام به في هذه الإستراتيجية مثل:

- التنبؤ Predicting

- عمل التشبيهات Making Analogies

- ربط المعلومات الجديدة بالمعلومات لدى الفرد Activating prior knowledge

- مسألة الذات Questioning-self

- استخدام إستراتيجيات إصلاحية لتعديل الفهم Fix-up.

(5) قراءة النص: في هذه الخطوة يطلب المعلم من الطلبة قراءة النص القرائي مستعينين بالمعايير التي قدمت لهم والتوجيهات الخاصة بالكيفيات التي تتعلق بإجراءات إستراتيجية التفكير بصوت عالي، أما المعلم في هذه الخطوة فينتقل بين الطلبة ملاحظة من يظهرون حيرة ويحتاجون إلى مساعدة بالتوجيه والإرشاد.

ومن الجدير بالذكر أن تبصير الطلبة بأهمية هذه الإستراتيجية ودورها في تنمية مهارات التفكير فوق المعرفي ينمي لديهم الميل نحو استخدام هذه الإستراتيجية في التعلم القرائي، ويجعلهم أكثر قدرة على تطبيق هذه الإستراتيجية في مختلف المواد التعليمية التي يشعر الطلبة بأنها صعبة وتحتاج جهداً ومستوى معقداً من التفكير.

غير أن هناك عوامل معينة قد تواجه تطبيق هذه الإستراتيجية منها:

▪ اعتقاد الطلبة بأن المعلمين يفهمون أن يحفظ الطالب المادة ويسترجعها حتى وإن كان ذلك من دون فهم معناها فإذا شعر الطالب بأن المعلم يكتفي بحفظ المادة من الطالب لا ينصرف إلى فهم محتواها وما بين سطوره.

▪ ضعف الخلفية الثقافية لدى الطلبة مما يجعلهم غير مؤهلين لأداء متطلبات استخدام هذه الإستراتيجية.

- ضعف ما يمتلكه المفكر المتكلم والمستمع المتابع المحلل من مهارات التواصل فيما بينهم.
- عدم قدرة المستمع على مواكبة المفكر الصائب أو المتكلم لسرعة الأخير في الحديث.
- قلة التدريب الذي مر به الطلبة على استخدام هذه الإستراتيجية.
- شعور الطلبة بالحرج عندما يسمعون ما يفكرون به إلى الآخرين خوفاً من رصد أخطائهم.

ميزات إستراتيجية التفكير بصوتٍ عالٍ:

تمتاز هذه الإستراتيجية بما يأتي:

- تجعل الطالب إيجابياً في عملية التعلم، وتساعده على فهم المعنى وتبعده عن الحفظ غير القائم على الفهم.
- تزيد من قدرة الطالب على التحكم في عمليات تفكيره وتحسين أدائه.
- تعود الطلبة التفكير المنظم الذي يتسم بالدقة والعمق.
- تمكن الطلبة من إيصال ما يعرفونه بالفعل إلى المعلم.
- تمكن المعلم من اكتشاف مواطن الخلل في تفكير طلبتها والفهم الخاطئ لبعض المفاهيم.
- تساعد الطلبة على تفحص معارفهم العلمية ومعارفهم السابقة وربطها بالتعلم الجديد.
- تمكن الطلبة من العمل سوية لاكتشاف الأخطاء والمشوشات، وعوائق التفكير . (Hartman, 2001)

مستلزمات نجاح التعليم بإستراتيجية التفكير بصوتٍ عالٍ:

إن نجاح التعليم باستخدام إستراتيجية التفكير بصوتٍ عالٍ يستلزم ما يأتي:

- تبصير الطلبة بمحاهية هذه الإستراتيجية وإجراءاتها وجدواها في عملية التعلم.
- تدريب الطلبة على استخدام هذه الإستراتيجية في التعلم.
- عدم رضا المعلم بالتعلم المبني على الحفظ من دون فهم المعنى.

- امتلاك المتعلم المفكر بصوتٍ عالٍ والمستمع مهارات معرفية، ومهارات تواصل تمكّنهم من تطبيق هذه الإستراتيجية.
- امتلاك الطلبة خلفية ثقافية تجعلهم مؤهلين لممارسة التعلم بوجب إستراتيجية التفكير بصوت عالٍ.
- عدم سرعة المفكر المتحدث لكي يمنح المستمع فرصة للمتابعة والتحليل ورصد نقاط الخلل لأغراض تعديلها.

إستراتيجية التدريس التبادلي

(Reciprocal Teaching Strategy)

التدريس التبادلي نشاط تعليمي يقوم على الحوار وتبادل الأدوار في العملية التعليمية بين الطلبة أنفسهم أو بين الطلبة والمعلمين لذلك فإن إستراتيجية التدريس المتبادل تأسس على الحوار، وموجبها يتم توزيع الطلبة بين مجموعات صغيرة توزع الأدوار فيما بين أفرادها ويحدد قائد أو مرشد لكل مجموعة مهمته توجيه أفراد المجموعة، ويتم تقسيم الموضوع أو المحتوى على فقرات أو أجزاء أو أفكار تجري مناقشتها من أفراد المجموعة كلا على حدة وإذا ما انتهى أفراد المجموعة من مناقشة الجزء أو الفقرة واستيعاب محتواها والتعمق فيه يتم اختيار قائد أو مرشد آخر من بين أفراد المجموعة يتولى قيادة المجموعة في معالجة الجزء التالي ومناقشته وهكذا يتم تبادل الأدوار بين أفراد المجموعة، وهذا يعني أن هذه الإستراتيجية عندما تستخدم في تعليم القراءة تقتضي:

- توزيع الطلبة بين مجموعات صغيرة.
- تسمية مرشد أو قائد لكل مجموعة.
- تقسيم الموضوع القرائي على فقرات.

- مناقشة كل فقرة على حدة وتحديد ما تتضمن من أفكار وأراء والإحاطة بجميع أبعادها من جميع أفراد المجموعة على أن يتولى قائد المجموعة قيادة المناقشة وتوجيه مسارها.
 - استبدال قائد جديد للمجموعة بالقائد السابق عند الانتهاء من مناقشة الفقرة والانتقال إلى فقرة جديدة ليتولى القائد الجديد إدارة النقاش وتوجيه مساره.
 - تشجيع أفراد المجموعات على طرح أسئلة حول مضمون النص ومساءلة بعضهم بعضًا للتعقب في فهم النص.
- علمًا بأن المناقشة في التدريس التبادلي تدور حول ما يأتي:
- 1- استدعاء المعرف والخبرات السابقة المخزنة في البنى المعرفية للطلبة التي لها علاقة بالموضوع الجديد، وتوضيح كل ما يتعلق بجوانب الموضوع.
 - 2- تحديد الفكرة الأساسية العامة للموضوع والانطلاق منها في عملية المناقشة.
 - 3- تلخيص محتوى ما يتم مناقشه والتساؤل حوله بين الطلبة .
 - 4- التنبؤ بالمحظى المتوقع للفقرة التالية من حيث الفكرة الأساسية التي يدور حولها.
- وعلى أساس ما تقدم فإن إستراتيجيات التدريس التبادلي تتشكل من:
- a. **التلخيص (Summarizing):** في هذه العملية يركز القارئ على الأفكار الأساسية التي يرى أنها أكثر أهمية من غيرها، وقد يجري تلخيص كل فقرة على حدة، ثم تلخيص الموضوع بشكل كامل، والتلخيص يتضمن القدرة على التمييز، وشرح الأفكار الرئيسية التي يتضمنها الموضوع لذلك فإن تلخيص الطالب للموضوع القرائي يمنحه فرصة لتحديد المعلومات والأفكار المهمة التي يتضمنها الموضوع فضلاً عن تعويده الحرص على ترابط الأفكار وتكاملها.
 - b. **التساؤل الذاتي (Questioning- self):** تتضمن هذه العملية من عمليات الحوار التي يقوم عليها التدريس التبادلي مسألة الذات بطرح الأسئلة على الذات حول المعلومات لذلك فإن التساؤل يعزز عملية التلخيص ويوهّل المتعلم للانتقال إلى

مرحلة أعلى من مجرد فهم النشاط ولكي يضع الطالب أسئلة يلزمها أن يحدد المعلومات المهمة التي توسيع طرح الأسئلة، ويوضع المعلومات في صيغة أسئلة ليختبر الطلبة أنفسهم ويتتأكدوا من قدرتهم على إجابة الأسئلة التي وضعوها غير أن صياغة الأسئلة تتطلب تدريب الطلبة على وضع الأسئلة في مستويات متعددة لقياس أكثر من مستوى من مستويات التفكير أو الإدراك العقلي.

ج. التوضيح (clarifying) : الغرض من التوضيح فهم المعلومات لذلك يعد عنصراً مهماً من عناصر الإستراتيجية التبادلية لما له من دور مهم لا سيما مع الذين يعانون من صعوبات في التعلم، فقد يظن البعض أن عملية القراءة لا تتعدى القدرة على نطق الكلمات، وقد يشعر البعض بعدم الراحة والقلق إذا ما وجدوا أن بعض المفردات أو تراكيب النص غير مفهومة وإذا شعر الطلبة بأنهم مطالبون بتوضيح محتوى ما يقرؤون فإن ذلك يجعلهم يشددون على فهم المحتوى وعندما يقومون بتوضيح ما قرؤوا فإنهم سيدركون ما إذا كانوا فهموا الأفكار فعلاً، أم لا، ويدركون مواطن الصعوبة، والغموض أو عدم الوضوح في النص القرائي، الأمر الذي يدفعهم إلى معرفة الوسائل المختلفة التي يمكن الاستعانة بها للوصول إلى مستوى أفضل من الفهم والاستيعاب.

د. التنبؤ (Prsdicting) : التنبؤ يعني أن يضع الطالب فروضاً عما سيتناوله الكاتب أو المؤلف تحت كل عنوان فرعي أوفي كل فقرة من الفقرات اللاحقة ولكي يتم التنبؤ بنجاح لا بد من استرجاع الطلبة معارفهم السابقة التي تتعلق بالموضوع، وإعطائهم الفرصة اللازمة لربط المعرفة الجديدة بالمعرفة السابقة وخلاصة القول أن كلا من إستراتيجية التلخيص، والتساؤل الذاتي، والتوضيح، والتنبؤ تعد من العمليات التي تسهم في مساعدة الطلبة على فهم الموضوع، ومراقبة عمليات التعلم للتأكد من الفهم الكافي للموضوع.

أما دور المعلم في هذه الإستراتيجية فهو تقديم نموذجاً عملياً يقتدي به الطلبة في ممارسة هذه الإستراتيجية في التعلم وتوجيه عملية التفاعل بين الطلبة من دون أن يتدخل إلا عندما تقتضي الضرورة تدخله (باب الله، 2002).

وعلى المعلم أيضاً تقويم المناقشات الشفوية والأسئلة التي تطرح من الطلبة وتحت الطلبة على:

- توقع ما سيحدث لا حقاً في كل فقرة تالية.
- مساءلة الذات.
- تلخيص المعلومات الواردة في المقروء.
- توضيح كل ما به حاجة إلى توضيح في النص المقروء.

ومن الجدير بالذكر أن هذه الإستراتيجية طورت في أمريكا عام (1984) بقصد تحسين مهارات القراءة والاستيعاب القرائي بالاندماج والتفاعل مع النص باستخدام الخطوات التي مر ذكرها، وقد شاع استخدام هذه الإستراتيجية في الكثير من المدارس الأمريكية بفعل ما أظهرت من فاعلية في عمليات الفهم القرائي.

مميزات إستراتيجية التدريس التبادلي:

تشير الأدبيات ذات الشأن في تعليم القراءة إلى أن استخدام هذه الإستراتيجية في تعليم القراءة من أجل الفهم يتميز بالآتي:

1. تسهم في تحسين عمليات الفهم لدى الطلبة العاديين والذين لديهم صعوبات في التعلم.
2. تزيد من دافعية الطلبة، ورغبتهم في القراءة، وتشجع الضعاف منهم على المشاركة.
3. تسهم في تحسين فهم اللغة.
4. تزيد من انتباه الطلبة وتركيزهم على الموضوع القرائي.
5. تبني القدرة لدى الطلبة على ضبط عمليات تفكيرهم.
6. تدعم ثقة الطلاب بأنفسهم وتشعرهم بالقدرة على الإنجاز.

7. توفر فرصاً لا بأس بها أمام الطلبة لممارسة الأنشطة القرائية، والاستقصاء والاكتشاف.
8. توفر تغذية راجعة وتعزيزاً لاستجابات الطلبة.
9. توفر بيئة تعلم أكثر ثراءً ولا تعتمد على طريقة واحدة.
10. تهتم بالتقدير المبدئي والبنياني والختامي (السيد، 2000).

إستراتيجية التساؤل الذاتي

(Self- Questioning Strategy)

ويطلق عليها إستراتيجية الاستجواب الذاتي لأنها تقوم على استجواب الفرد لنفسه، وهي إحدى إستراتيجيات ما وراء المعرفة التي ترمي إلى زيادة الوعي الذاتي بالعمليات العقلية التي تجري من أجل الفهم، وتساعد المتعلمين على فحص فهمهم بحيث يصبحون على وعي بما يتعلمون وكيف يتعلمون (cheung, 1995) .

ويموجب هذه الإستراتيجية يطرح الفرد أسئلة عديدة على نفسه في أثناء معالجته الموضوع المدروس أو المقرؤ، وبهذا يكون أكثر اندماجاً مع المعلومات التي يتعلمنها من الموضوع، فيكون لديه وعي بعمليات تفكيره.

لذلك فإنها تعد من إستراتيجيات ما وراء المعرفة ذات الفعالية الكبيرة في تحقيق الوعي لدى المتعلم بعمليات التفكير والتحكم فيها، ومراقبتها، وإعانته على تحديد الأسئلة التي يمكن أن يطرحها على نفسه في أثناء معالجته الموضوع المقرؤ، فيكون قادراً على التنظيم الذاتي لعملية القراءة وفهم المقرؤ.

وإن معالجة الموضوع القرائي على وفق هذه الإستراتيجية تجعل المتعلم قادراً على استرجاع موافقه وخبراته السابقة ومعرفة نقاط القوة والضعف فيها فيتتمكن من تعديلها، أو تغييرها فضلاً عن أن الأسئلة التي يطرحها على ذاته لها دور فعال في مساعدته على الاستيعاب والفهم الدقيق لمحتوى المقرؤ ذلك الفهم القائم على توليد أفكار جديدة، وبناء علاقات بين أجزاء المادة أو فقراتها المقرؤة، وذلك لأن الإجابة

عن الأسئلة التي يطرحها الطالب على نفسه تساعده على تحليل المعلومات التي يتوصل إليها من خلال قراءة الموضوع وتنظيمها وتقيمها ومعرفة كيفية الاستفادة منها وتوظيفها في مواقف أخرى قد يتعرض لها فضلاً عن أن هذه الأسئلة تسهم في جعل المتعلم يربط بين معلوماته السابقة والجديدة، فيحدث بناءً للمعنى بفعل التفاعل بين المعرفة السابقة والجديدة الأمر الذي يمكن المتعلم من استيعاب المقرء.

علمًا بأن الأسئلة التي يطرحها الطالب على نفسه قد تكون موجهة يضعها الطالب في ضوء توجيهات المدرس وإرشاداته المتعلقة بأسس صياغة الأسئلة واستجابتها لمتطلبات فهم النص القرائي، وقد تكون غير موجهة بحيث يضعها الطالب من دون الاستعانة بالمدرس.

وتعزى فاعلية التساؤل الذاتي في الفهم القرائي إلى كونها تخلق بناءً انفعالياً ومعرفياً لدى المتعلم فضلاً عن أنها تجعل المتعلم يشعر بمسؤوليته عن تعليم نفسه فيكون أكثر إيجابية في عملية التعلم، زيادة على أنها تثير دافعية المتعلم نحو التعلم بالاستعانة بالخبرات السابقة التي مرّ بها في حياته اليومية.

فالفهم القرائي في هذه الإستراتيجية يتأسس على ما يقوم به الطالب في أثناء تعلم الموضوع من عمليات مثل فحص المقرء وصياغة الأسئلة حول مضمونه، وبناء علاقات بين أجزاء المادة المقرأة بما فيها من جمل وكلمات وفقرات، أو الموضوع بأكمله ومعلومات الطالب، وخبراته ومعتقداته وبين الموضوع المدروس وخلاصة القول في هذه الإستراتيجية أنها إستراتيجية تعلم ذاتي تسهم إسهاماً فعالاً في تنمية مهارات الفهم القرائي لا سيما مهارات ما وراء المعرفة.

وما كانت هذه الإستراتيجية تقوم على طرح الأسئلة فإن الحديث عن خطواتها يعني الحديث عن مراحل طرح الأسئلة فالأسئلة فيها تطرح قبل القراءة، وفي أثنائها، وبعدها لذلك كانت مراحل طرح الأسئلة في التساؤل الذاتي ثلاثةً هي:

أ- مرحلة ما قبل التعلم:

في هذه المرحلة تطرح الأسئلة من الطلبة على أنفسهم قبل قراءة الموضوع، إذ يقوم المعلم بعرض الموضوع القرائي على الطلاب، ويدركهم بأسس صياغة الأسئلة والنوع الذي يصلح لمعالجة الموضوع المعروض، ويحثهم على طرح المزيد منها على أنفسهم قبل البدء بالعمل وهذه الأسئلة مثل:

- ماذا أفعل؟ بقصد معرفة المهمة التي يراد القيام بها.
- لماذا أفعل؟ بقصد معرفة الغرض من القيام بالمهمة لغرض توجيهه مسار التفكير أو العمل.
- لماذا يعتبر هذا مهمًا؟ بقصد تحديد الأسباب والتحفيز على العمل.
- كيف يمكن ربط هذا بما أعرف؟ لغرض توليد أفكار جديدة واكتشاف علاقات جديدة أيضاً.

إن الغرض من طرح الأسئلة في هذه المرحلة هو استرجاع ما لدى الطالب من معارف سابقة حول الموضوع الذي يراد دراسته والربط بينها وبين المعارف الجديدة لغرض تشكيل البنية المعرفية لدى المتعلم في ضوء الاندماج بين الجديد والسابق من المعارف. فعملية طرح الأسئلة أو مساءلة الذات قبل التعلم تؤدي إلى توجه عقلي لدى المتعلم يؤدي إلى توجيهه تفكيره في عملية التعلم ومعالجة المعلومات التي يتضمنها الموضوع.

ب- مرحلة التعلم:

في هذه المرحلة يقوم المعلم بتمرين طلبه على أساليب التساؤل الذاتي لتنشيط عمليات ما وراء المعرفة في أثناء التعلم (القراءة) فيبدأ الطلبة بمساءلة أنفسهم في أثناء التعلم حول الإجراءات والكيفيات التي يقومون بها للتعامل مع الموقف ومدى ملائمة تلك الإجراءات والكيفيات للإيفاء بمتطلبات الموضوع، ومن أمثلة الأسئلة التي تطرح في هذه المرحلة ويجاب عنها:

- ما الذي يمكن أن أواجهه في هذا الموقف؟ وذلك لغرض اكتشاف ما هو أبعد من المعلوم أو المعروض المباشر.
- ما الخطوة الملائمة للتعلم في هذا الموقف؟ وذلك لغرض التخطيط لعملية التعلم.

- هل ما أقوم به الآن يتوافق مع الخطة التي وضعتها؟ لغرض ضبط عملية التعلم.
إن الإجابة عن مثل هذه الأسئلة تسهم في مساعدة الطلبة على تنظيم أفكارهم،
ومعلوماتهم، وتوليد أفكار جديدة تساعد في معالجة الموضوع وبلغة أهداف التعلم لأنها
تدفع المتعلم إلى التفكير في خطوات تساعد في حل المشكلة أو القضية ومعالجة جوانبها
المختلفة.

جـ- مرحلة ما بعد التعلم:

في هذه المرحلة تكون المهمة تقييم ما تم التوصل إليه؛ لذلك فإن الأسئلة التي تطرح في هذه المرحلة من الطلبة تشدد على تقييم النتائج ومدى إمكانية استخدام المعلومات والأفكار التي تم التوصل إليها في مواقف أخرى قد تواجه المتعلم، والغرض من هذه الأسئلة هو تنشيط عمليات ما وراء المعرفة أيضاً ومن أمثلة الأسئلة التي تطرح في هذه المرحلة:

- ما مستوى كفايتي في أداء هذه المهمة؟ لغرض معرفة مستوى التقدم الذي تحقق.
 - كيف يمكنني استخدام ما توصلت إليه في الحياة؟ لغرض وضع المعلومات موضع التطبيق.
 - هل أنا بحاجة إلى بذل جهد آخر؟
 - هل ما توصلت إليه هو ما كنت أريده؟
 - هل يمكنني حل المشكلة بطريقة أخرى؟
 - كيف يمكنني التتحقق من صحة الحل؟
- والإجابة عن مثل هذه الأسئلة تمكن المتعلم من تحليل المعلومات التي توصل إليها، وتقييمها، ومعرفة كيفية تطبيقها، فضلاً عن ربط المعلومات الجديدة بالمعلومات السابقة فيكون التعلم ذا معنى بفعل التكامل والاندماج بين المعرفة الجديدة والسابقة الذي يؤدي إلى استيعاب وفهم أفضل للمادة موضع الدراسة (عطية، 2009).

ما يلزم لنجاح إستراتيجية التساؤل الذاتي:

إن طبيعة هذه الإستراتيجية القائمة على الأسئلة تجعل أمر نجاحها وزيادة فعاليتها في التعليم مرهوناً بالآتي:

• معرفة الطلبة بكيفية مساءلة الذات.

• تدريب الطلبة على صوغ الأسئلة بمستويات مختلفة.

• تدريب الطلبة على توظيف الأسئلة لخدمة العملية التعليمية وأهدافها.

• منطقية الأسئلة المطروحة وإمكانية الإجابة عنها.

• تدريب الطلبة على مراقبة عمليات تعلمهم ذاتياً.

خطوات إستراتيجية التساؤل الذاتي:

تمر إستراتيجية التساؤل الذاتي بالخطوات الآتية:

- طرح الموضوع: في هذه الخطوة يطرح المعلم الموضوع على الطلبة ويعرفهم بالإطار العام له مع الحرص على أن يكون الموضوع من الموضوعات التي تستثير اهتمام الطلبة.

- الحث والتشجيع: في هذه الخطوة يحاول المعلم إثارة دافعية الطلبة ويحثهم على طرح الأسئلة على ذواتهم بقصد تنشيط عمليات ما وراء المعرفة قبل البدء في عملية التعلم.

- قراءة الموضوع من الطلبة: في هذه المرحلة يقرأ الطلبة الموضوع قراءة فاحصة مع طرح الأسئلة من النوع الذي أشرنا إليه في المرحلة(ب) على ذواتهم لغرض تخطيط عملية التعلم وتنظيم المعلومات وضبطها.

بحيث تؤدي الأسئلة إلى:

- تحديد المشكلات التي يراد الخوض فيها.

- تخطيط الأنشطة الالزمة للحل.

- تنفيذ الخطط التي تم وضعها.

- تعديل مسار التفكير في أثناء العمل وتنظيمه .

- اكتساب خبرات ذات معنى.

4- **تقويم النتائج من الطلبة:** في هذه الخطوة يطلب من الطلبة تقويم ما توصلوا إليه ذاتياً وتبين ملاحظاتهم على أدائهم الذاتي ومدى التوافق بين الإجابات التي توصلوا إليها ومتطلبات الأسئلة التي وضعوها.

5- **قيام المعلم بتنصي الاستجابات الناجمة عن الاستجواب الذاتي وتفحصها وبيان كيفية الاستفادة منها وبوصفها الزبدة الناجمة عن عملية التساؤل الذاتي.** (عفانة، والخزندار، 2007).

إستراتيجية عمل الأشكال التوضيحية

Graphic Organizer Strategy

تتأسس هذه الإستراتيجية على أن الفهم يقوم على إدراك العلاقات بين عناصر الموقف بمعنى أن المتعلم يفهم الموقف إذا ما أدرك العلاقات التي تربط بين عناصره لذلك فإن المتعلم إذا ما استطاع رسم شكل توضيحي لمحتوى التعلم فهذا يعني أنه حل ذلك المحتوى، وأدرك هيكليته فأصبح قادراً على تجسيد محتواه وأفكاره وكيفية ترابطها مع بعضها عن طريق الشكل التوضيحي الذي يعمله.

وتعود هذه الإستراتيجية من إستراتيجيات ما وراء المعرفة في فهم محتوى التعلم،

فهي ترمي إلى:

- تحقيق فهم الموضع المقصود من المتعلم واستيعابه.
- تحليل محتوى الموضوع بوصف التحليل السبيل الذي يهتدى به المتعلم إلى معرفة عناصر المحتوى المطلوب فهمه وكشف العلاقات التي تربط بين تلك العناصر.
- وضع شبكة من الأفكار المترابطة في محتوى التعلم تؤثر في عملية الفهم والتفسير في ضوء نتائج التحليل.

□ ردم الفجوة بين الأفكار المخزنة في البنية المعرفية للمتعلم، والأفكار التي يتضمنها المحتوى عن طريق الأشكال التوضيحية لأن هذه الأشكال تؤدي دوراً مهماً لوصل الحلقة المفقودة بين تلك الأفكار .(Hartman,2001).

وعلى أساس ما تقدم فإن دور الأشكال التوضيحية في التعلم بموجب هذه الإستراتيجية يتمثل في تجسيد العلاقات وتوضيحيها بين عناصر الموقف التعليمي وهذا يعني أنها تستعمل لأغراض التوضيح والتعبير عن محتوى الدرس وقد تكون هذه الأشكال كما أشار (Jones, etal,1988) في صورة جداول، أو خرائط، أو شبكات عنكبوتية، أو أشجار شبكية، أو أشكال فنية، أو خريطة هيكل السمسكة، أو مصفوفات مقارنات، أو حلقات، ومحططات تسهم في إعانة المتعلم على إدراك العلاقات بين عناصر الموقف التعليمي فتحقق الفهم لديه وتجعله أكثر ثباتاً في ذهنه لا سيما إذا كان قادراً على عمل تلك الأشياء بنفسه فيعبر بها عما استوعبه عن الموضوع وهذا يعني أن هذه الإستراتيجية تلتقي مع إستراتيجية التعلم البصري لأنها تعتمد أشكالاً بصرية لأغراض التعلم وتحقيق الفهم. ولما كانت هذه الإستراتيجية تقوم على استخدام الأشكال التوضيحية وإن عمل هذه الأشكال يجب أن يقوم به الطلبة أنفسهم بعد قراءة الموضوع، أو النص القرائي وتحليله فإن ذلك يقتضي أن يتلقى الطلبة تدريباً كافياً على عمل الأشكال التوضيحية بأنواعها.

خطوات تدريب الطلبة على عمل الأشكال التوضيحية واستخدامها:

يمكن أن يتم تدريب الطلبة على عمل الأشكال التوضيحية باتباع الخطوات الآتية:

- أ- تعرف الخلية المعرفية لدى الطلبة عن الأشكال التوضيحية، وما لديهم من خبرات سابقة في التعامل مع الأشكال التوضيحية، ومن الطبيعي أن يجد المدرس بعض الطلبة، أو قسماً كبيراً منهم لا يتذكرون خلية، أو مهارة في عمل الأشكال التوضيحية غير أن الجميع يمكن أن يدركوها كصور مرئية.

ب- قيام المدرس بعرض نماذج مختلفة من الأشكال التوضيحية التي مر ذكرها، وتوضيح كيفية تخطيطها، أو رسماها، وبيان ماهيتها وأسباب استعمالها وكيفية الاستعانة بها في فهم محتوى التعلم واستذكاره.

ج- قيام الطلبة بعمل نماذج واجباً بيته لكي يكتسبوا مهارة كافية في عمل تلك الأشكال.

د- مراجعة الأشكال التي كلف الطلبة بإنجازها من المدرس، وتدقيقها، وتقويمها، وإبداء الملاحظات حولها لزيادة مهارة الطلبة في عمل تلك الأشياء .

هـ- تزويد الطلبة بمعايير عمل الأشكال التوضيحية وحثهم على الالتزام بها والحرص عليها في عمل الشكل التوضيحي ومن تلك المعايير:

- دقة الشكل وسهولة قرائته.

- الوضوح في تعبير الشكل عن الأفكار الواردة في الموضوع المقرؤه وكونه يعني عن العودة إلى صفحات المحتوى لأغراض الفهم.

- شمول الأفكار: يعني أن يعبر الشكل عن الأفكار الواردة في النص كاملاً.

- المنطقية في التنظيم: يعني أن ينظم الشكل للتعبير عن محتوى التعلم بشكل منطقي.

- إبراز الأفكار الرئيسية والاهتمام بها وعدم التشديد على التفصيات.

- الجاذبية: تعني أن يكون الشكل جذاباً ومرحياً للبصر.

و- تكليف الطلبة بقراءة موضوعات خارجية وتحليلها وعمل أشكال توضيحية تعبر عن محتوى ما قرؤوه ومناقشة تلك الأشكال داخل قاعة الدرس.

خطوات استخدام إستراتيجية عمل الأشكال التوضيحية في تعليم القراءة:

يمكن استخدام إستراتيجية عمل الأشكال التوضيحية في تعليم وتعلم القراءة باتباع الآتي:

- تحديد النص القرائي الذي يراد استيعابه.

- مطالبة الطلبة بقراءة النص القرائي قراءة دقيقة لأغراض الدراسة والفهم.
- مطالبة الطلبة بتحليل الموضوع ومعرفة العناصر التي يتكون منها.
- تقسيم الطلبة على مجموعات صغيرة والتשديد على العمل المشترك بين أفراد المجموعة في عمل الأشكال.
- مطالبة كل مجموعة بعمل شكل توضيحي معين يعبر عن المفاهيم والأفكار الرئيسية التي تضمنها النص المقرؤ مع مراعاة المعايير الخاصة بعمل الأشكال التي مر ذكرها.
- عرض الأشكال التي تم عملها من المجموعات ومناقشتها وتقويمها من جميع أفراد المجموعات وتقييم الأشكال المميزة.
- تكليف الطلبة بتطوير الأشكال التوضيحية التي تعبّر عن محتوى النص القرائي بأشكال إبداعية مبتكرة تراعي فيها معايير جودة الأشكال التوضيحية المذكورة.
- بعد تأكيد المدرس من ان الجميع أتقن مهارة عمل الأشكال التوضيحية وأصبح قادرًا على استخدامها للتعبير عن محتوى النص القرائي، واستخدام صورها بأشكالها المختلفة في تلك المهمة يطلب من الطلبة أن تتضمن إجاباتهم في الامتحانات المدرسية أشكالاً توضيحية تعبّر عن المحتوى تدعم تلك الإجابات وتعتمد لقياس مدى استيعاب الطالب وفهمه للموضوع أو القضية التي يدور السؤال حولها.

ميزات التعلم باستخدام الأشكال التوضيحية:

- يجعل المتعلم أكثر اعتماداً على نفسه في عملية التعلم.
- ينمي القدرة لدى المتعلم على إدراك العلاقات بين عناصر الموقف التعليمي.
- عمل الأشكال يسهم في تثبيت المعلومات لدى المتعلم.
- يسهم في تنمية مهارات ما وراء المعرفة من خلال مسألة المتعلم نفسه:

- كيف أعبر عما فهمت بشكل توضيحي؟
- كيف أعمل الشكل التوضيحي؟
- هل الشكل الذي عملته دقيق وواضح في التعبير عن المحتوى؟
- هل الشكل يعبر عن العناصر الرئيسية وليس التفصيات؟
- هل يعبر الشكل عن تنظيم المحتوى بشكل منطقي؟
- هل هو جذاب؟
- هل يعني عن العودة إلى تقليل صفحات النص لأغراض فهم الموضوع؟
- يزيد من ثقة المتعلم بنفسه لشعوره بالقدرة على الاستيعاب والإنجاز.
- يمكن اعتماد الأشكال التوضيحية كملخصات محتويات الكثير من الموضوعات يعود إليها الطالب عند الحاجة.
- يمكن أن يؤدي إلى تنمية مهارات العمل الجماعي التعاوني إذا استخدم بأسلوب المجموعات الصغيرة.

إستراتيجية خرائط المفاهيم

Concept Maps Strategy

تتأسس هذه الإستراتيجية على مبدأ التنظيم العقلي البصري للمعلومات فيستخدم فيها الذكاء اللغطي والبصري في إدراك المحتوى، ويأتي استخدامها في التدريس استجابة لما دعا إليه أوزيل حول أن يكون التعلم ذا معنى الأمر الذي يقتضي اندماج المعلومات الجديدة بالبنية المعرفية للمتعلم اندماجاً حقيقياً، فيعاد بعد ذلك تشكيل البنية المعرفية لدى المتعلم من جديد، وهذا يعني أن استخدام خرائط المفاهيم يعني كشف تنظيم البنية المعرفية السابقة لدى المتعلم، وتصحيحها لتتوافق والمفاهيم الجديدة التي يراد تعلمها فينتج عن ذلك تشكيل جديد للبنية المعرفية عن طريق إعادة تنظيمها وتأهيلها لتلقي المفاهيم الجديدة وربطها بالمفاهيم السابقة. أما عن ماهية هذه الإستراتيجية فإن المربين يكادون أن يجمعوا على أن خرائط المفاهيم هي رسوم تخطيطية ثنائية الأبعاد تترتب فيها المادة في صورة هرمية بحيث تكون

المفاهيم الأكثر شمولاً الأقل خصوصية في قمة الهرم تليها بالتدرج المفاهيم الأقل شمولاً الأكثر خصوصية نزواً إلى قاعدة الهرم، وتحاط هذه المفاهيم برباعات، أو أطر بيضوية تربط بينها أسهم أو خطوط مكتوب عليها نوع العلاقة بين المفاهيم (خطابية، 2005) وتكون وظيفة هذه الخطوط الدلالة على العلاقات بين المفاهيم، ويطلق عليها الوصلات، أو خطوط الربط يكتب عليها أفعال، أو حروف، أو شبه جملة، يطلق عليها كلمات الربط لتوضيح طبيعة العلاقة بين المفاهيم؛ فهي إذن رسوم ثنائية البعد للعلاقات بين المفاهيم. يعبر بها عن تنظيمات هرمية متسلسلة لأسماء المفاهيم التي يتضمنها الموضوع تشتمل على دوائر، أو رباعات تؤطر كل مفهوم، وأسهم أو خطوط تربط بين تلك المفاهيم أما من حيث وظيفتها فهي: أداة تعمل على تنظيم الأفكار والمعاني التي يتضمنها الموضوع وتوضيح العلاقات بين المفاهيم لمساعدة الطالب على تنظيم معرفته بقصد تعميق فهمه للموضوع (عطية، 2009).

مكونات الخريطة المفاهيمية:

في ضوء ما تقدم يمكن تحديد مكونات الخريطة المفاهيمية بالآتي:

- المفهوم العام الرئيس. هو نتاج عقلي أو تصور ذهني يتكون لدى الفرد من خلال تجميع الصفات المشتركة بين الأشياء يمتاز بالشمول والسرعة، وقلة التخصيص.
- المفاهيم الأكثر خصوصية الأقل شمولاً من المفهوم العام.
- دوائر أو رباعات حول المفاهيم.
- وصلات عرضية بين المفاهيم قد تكون خطوطاً أو أسهماً.
- كلمات ربط بين المفاهيم تكتب على الوصلات، وقد تكون أفعالاً أو حروفًا، أو شبه جملة.
- في بعض الأحيان تحتوي الخريطة المفاهيمية أمثلة من المفاهيم وعندها لا تحاط بدوائر.

دور الخريطة في عملية الفهم القرائي:

للخريطة المفاهيمية دور كبير في عملية التعلم وذلك من خلال ما يأتي:

- تجعل المعلم واعياً بالطريقة التي يرى بها الطلاب محتوى الموضوع المقرئ.
- تمكن المعلم من تعرف الفهم الصحيح أو الخاطئ لدى طلبه للموضوع القرائي عن طريق قيامهم برسم الخريطة المفاهيمية التي يعبرون بها عن محتوى الموضوع.
- تساعد المتعلمين على ربط المفاهيم الجديدة بالمفاهيم السابقة المخزنة في أذهانهم.
- تمكن المتعلمين من إدراك العلاقات بين المفاهيم وأوجه الشبة والاختلاف بينها.
- تدرب الطلبة على طريقة البحث عن العلاقات بين المفاهيم.
- تبني القدرة لدى المتعلمين على التفكير التأملي والإبداع.
- تبني القدرة لدى المتعلمين على ترتيب المفاهيم والتshedid على العلاقات بين الأشياء.
- تدرب الطلبة على التمييز بين المعلومات الرئيسية والمعلومات الهامشية في الموضوع والفصل بينها.
- بموجبها يمارس الطلبة إعداد ملخصات ذهنية لما تعلموه يعبرون عنها برسوم تخطيطية ثنائية الأبعاد الأمر الذي يساعد على ثبيت التعلم في أذهانهم، والإحاطة بمفردات التعلم.
- تسهم في تنمية القدرة على التفكير الاستقصائي لدى المتعلم.
- تجعل التعلم ذاتي عند المتعلمين.
- تسهل مراجعة المادة وتحقق السرعة في استحضار المعلومات التي تم تعلمها في ذاكرة المتعلم.

أهداف التعليم بالخريطة المفاهيمية:

أشار (Zeilick, 1998) إلى أن استخدام إستراتيجية الخرائط المفاهيمية في التدريس

يرمي إلى:

- أن يتعلم الطلبة مصطلحات، وحقائق ومفاهيم عن موضوع الدرس.
- أن يتعلم الطلبة دمج المعلومات والأفكار والمفاهيم الواردة في النص مع بعضها وكيفية الربط بينها وتنظيمها في البنى المعرفية عندهم.
- أن يفكر الطلبة ملياً في الصورة الكبيرة التي يكون عليها الموضوع، و ما بين المفاهيم الواردة فيه من علاقات.
- أن يتمكن الطلبة من الإبداع في التعامل مع محتوى النص واستيعابه والتعبير عنه بالرسوم الثنائية الأبعاد كلما تدربوا على استخدام تلك الرسوم.
- أن تتحسن مهارات ذاكرة المدى الطويل للمعرفة لدى الطلبة؛ فيكون التعلم أكثر ثباتاً في أذهانهم.
- أن تنمو لدى الطلبة مهارات واستراتيجيات تفكير ذي مستوى عالٍ.
- أن يتمكن الطلبة من استخدام الخرائط المفاهيمية بكفاية وفعالية عالية في التعبير عن محتوى ما يتعلمون من النصوص التي يدرسوها.

التدرис بالخرائط المفاهيمية:

- أشار نوفاك وجوين إلى أن التدرис بالخريطة المفاهيمية يقتضي:
- (1) أن يبدأ المدرس بتحديد المفهوم الرئيس الأكثر شمولية الأقل تخصيصاً والمفاهيم الأقل شمولية الأكثر تخصيصاً في الموضوع المراد دراسته وهذا يتطلب أن يكون المدرس قد درس الموضوع وأحاط به من جميع أبعاده وتعرف عناصره الرئيسية والفرعية.
 - (2) أن يحدد المدرس الأهمية النسبية لكل مفهوم أو عنصر والعلاقات التي تربط بين المفاهيم أو العناصر.
 - (3) أن يدرب الطلبة على رسم الخرائط المفاهيمية للتعبير بها بما تم فهمه واستيعابه من الموضوع.

4) أن ت تعرض المفاهيم حسب درجة عموميتها فتكون المفاهيم الأكثر عمومية في المقدمة تليها الأقل فالأقل حتى تنتهي بأقلها عمومية وأكثرها تخصيصاً مع مراعاة وضع المفاهيم المتكافئة في الأهمية على مستوى أفقي واحد في حالة الشكل الهرمي للخريطة المفاهيمية.

وعلى أساس ما تقدم فإن الخريطة المفاهيمية تبني باتباع الخطوات الآتية:

- دراسة الموضوع أو النص القرائي دراسة دقيقة ترمي إلى إدراك أفكاره الرئيسية والفرعية.
 - تحليل الموضوع إلى عناصره.
 - تحديد الأهمية النسبية لكل عنصر من عناصر الموضوع وتحديد المفاهيم الأساسية فالتي تليها.
 - ترتيب المفاهيم بشكل هرمي بدءاً من الأكثر عمومية إلى الأقل عمومية بحسب ما بينها من علاقات وذلك بكتابة تلك المفاهيم على السبورة، أو الورق.
 - وضع المفاهيم المذكورة داخل دوائر أو مربعات.
 - الرابط بين المفاهيم المذكورة بخطوط أو أسهم.
 - كتابة كلمات أو حروف على تلك الخطوط أو الأسهم للدلالة على العلاقة التي تربط بين تلك المفاهيم.
- أما خطوات تعليم القراءة من أجل الفهم وتنمية مهارات التفكير المعرفي وفوق المعرفي بوجب إستراتيجية الخرائط المفاهيمية فتسير كما يأتي:
- 1 تحديد الموضوع القرائي.
 - 2 تحفيز الطلبة على قراءته قراءة دقيقة.

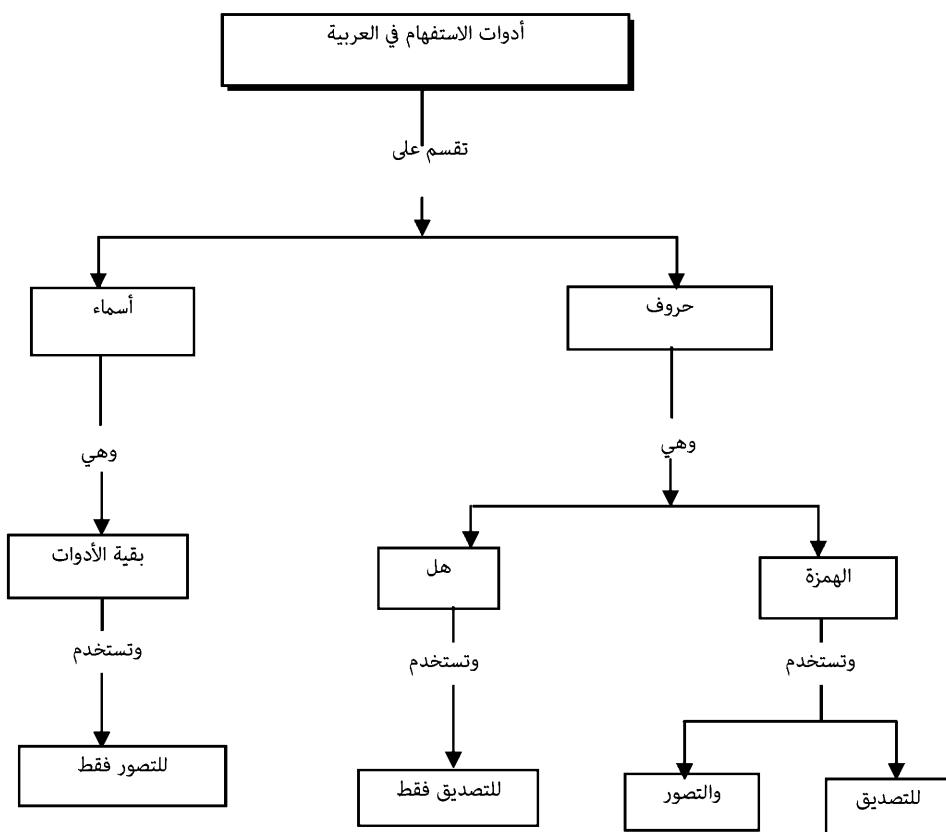
- لفت انتباه الطلبة على وجوب تقصي الأفكار الرئيسية في النص والأفكار الأقل منها أهمية وإدراك العلاقات بين تلك الأفكار والمفاهيم الواردة في النص.
- توزيع الطلبة بين مجموعات صغيرة تقرأ النص سوية على أن يشترك كل طالب منها في قراءة النص واستخلاص ما فيه من أفكار ومفاهيم، ويمكن تناول الموضوع فردياً.
- البدء بقراءة النص فاحصة لأغراض الدرس وتقصي المعاني والمفاهيم.
- قيام الطلبة برسم الخرائط المفاهيمية في ضوء دراستهم الموضوع ومراجعة شروط بناء الخريطة المفاهيمية لا سيما تدرج المفاهيم من المفهوم الرئيس نزولاً والربط بين المفاهيم بالوصلات، وكتابة ما يدل على العلاقة بين المفاهيم.
- تقويم الخرائط المفاهيمية التي رسمت من المجموعات أ والأفراد عن طريق عرضها أمام الجميع وملحوظة ما يأتي:
 - دقتها في التعبير عن محتوى الموضوع القرائي.
 - وضوحها ومنطقية عرض المفاهيم فيها.
 - التزامها بعرض المفاهيم بدءاً من المفهوم الرئيس الشامل نزولاً حتى أقل المفاهيم عمومية وأكثراها تخصيصاً.
 - الرابط بينها واستخدام الوصلات بشكل صحيح.
 - كتابة ما يدل على العلاقة بين المفاهيم على الخطوط أو الأسهم الرابطة بين المفاهيم، ولغرض التأكد من أن كل طالب استوعب الموضوع تماماً وأصبح قادراً على التعبير عن محتواه بالخريطة المفاهيمية للمدرس أن يطلب من بعض الطلبة رسم الخريطة على السبورة من دون الاستعانة بالنص القرائي، وعندما يجد الطلبة قادرين على ذلك تماماً فهذا يعني أمرين:
 - الأول: أن الطلبة استوعبوا الموضوع القرائي.
 - الثاني: أن الطلبة يتلذبون بالمهارات الازمة لرسم الخريطة.

8- التوضيح: في هذه الخطوة يطلب من الطالب استخدام الخريطة التي رسمها لتوضيح محتوى النص بدءاً من المفهوم الشامل نزولاً، أي يشرح عناصر المحتوى باستخدام الخريطة المفاهيمية، وبذلك يكون الطالب استوعب الموضوع فعبر عنه بالخريطة المفاهيمية، وأصبح قادراً على توضيحه وشرحه باستخدام الخريطة المفاهيمية أيضاً.

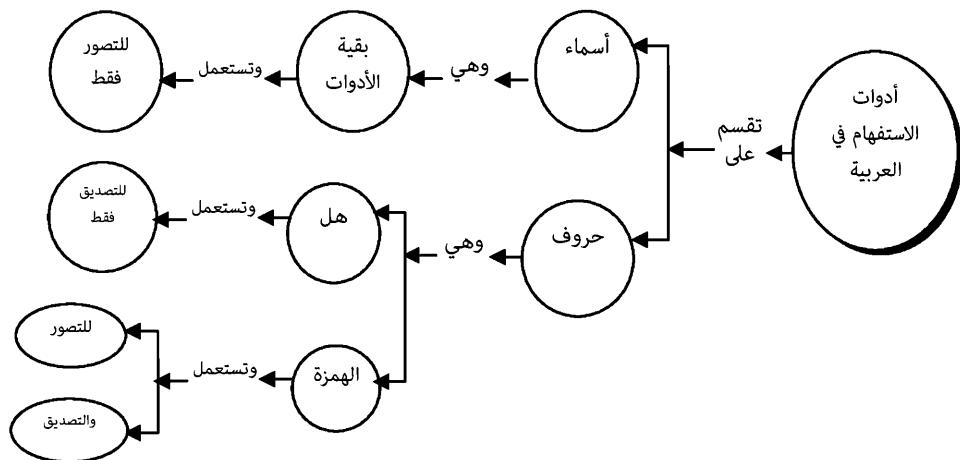
أشكال الخريطة المفاهيمية:

هناك أكثر من شكل للخرائط المفاهيمية منها:

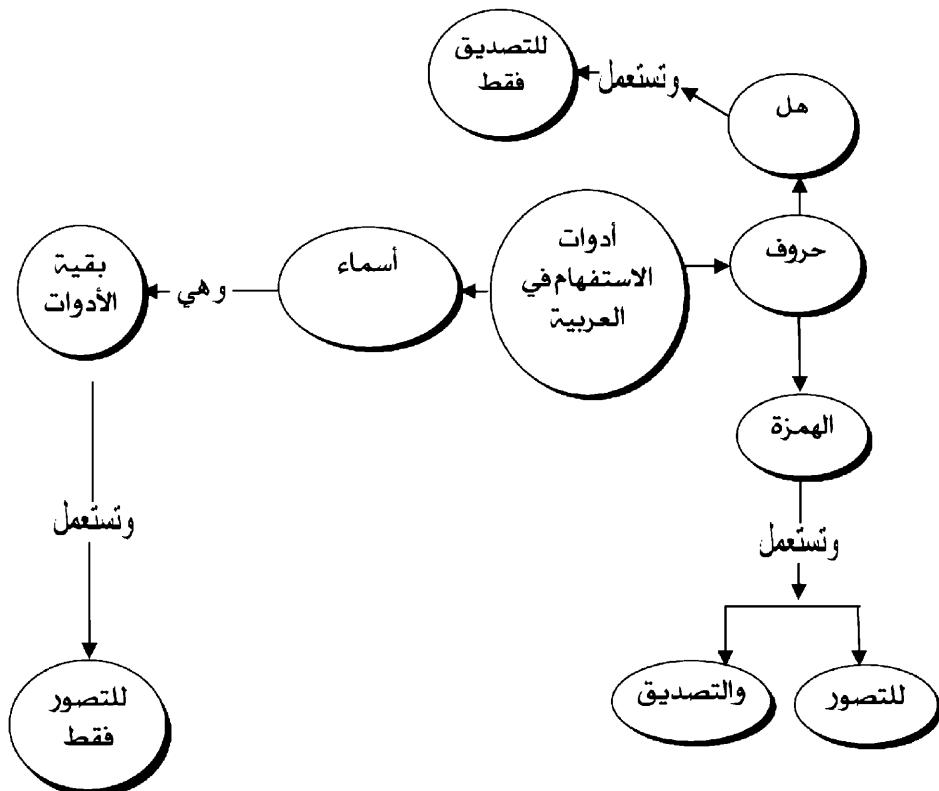
أ- الشكل الهرمي وهو أكثر الأنواع شيوعاً في الاستخدام وهو كما في الشكل الآتي:



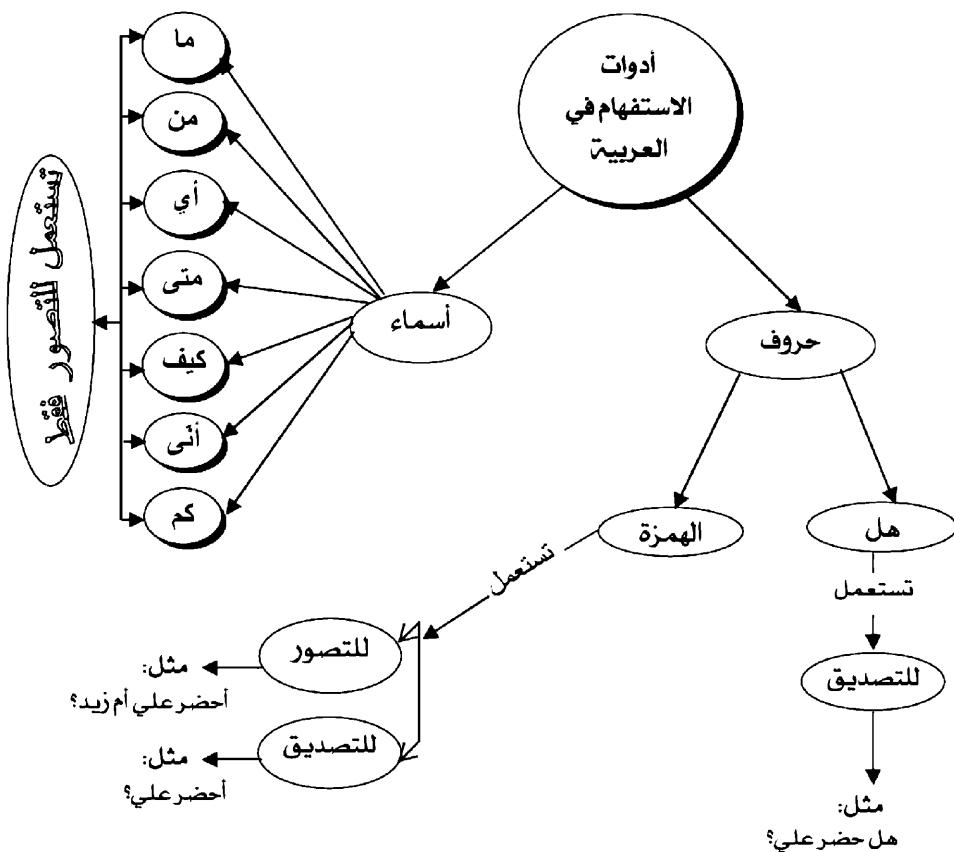
ب- الخريطة المترتبة مثل:



ج- الخريطة المجمعة حول الوسط مثل:



د- الخريطة العنكبوتية مثل:



ويمكن أن تستخدم الخريطة المفاهيمية وسيلة اختبار لقياس مدى قدرة الطالب على فهم الموضوع واستيعابه والإحاطة به كما يأتي:

- تقديم المفاهيم مؤطرة بدواير أو مربعات من دون تأشير العلاقات بينها ويطلب من الطالب إكمال الخريطة بالربط بين دوائر المفاهيم بالوصلات وكتابة ما يدل على العلاقة بينها.

- تقديم الخريطة كاملة من حيث الشكل مع ذكر المفهوم الرئيس فقط ويطلب من الطلبة كتابة المفاهيم التي تلي المفهوم الرئيس داخل الدوائر، أو المربعات الفارغة.
- تقديم الخريطة فارغة مع قائمة من المفاهيم والمفهوم الرئيس ويطلب من الطلبة ملء الدوائر أو المربعات بوضع المفهوم في الدائرة أو المربع الذي يلائم.
- تقديم الخريطة ينقصها بعض المفاهيم ويطلب من الطلبة إكمال النواقص.
- مطالبة الطلبة بناء خريطة مفاهيمية للإجابة عن سؤال حول محتوى نص قرائي، أو موضوع دراسي معين.

مميزات استخدام الخريطة المفاهيمية في التدريس:

أشار (Zeilik, 1998) إلى أن استخدام الخريطة المفاهيمية في التدريس يتميز بما يأتي:

- أن الطلبة بموجبها يركزون على الصورة الكبيرة للموضوع وفهمه وتجنبهم الحفظ من دون فهم.
- تمكن الطلبة والمعلمين من إيجاد الروابط الصحيحة بين المفاهيم التي يتضمنها النص القرائي.
- تتميز المعرفة التي يكتسبها الطلبة باستخدام الخريطة المفاهيمية بأنها معرفة فعالة ديناميكية متضمنة في سياق الموضوع، وليس معرفة نظرية ساكنة تقوم على فهم الإطار العام للموضوع ومفاهيمه المتربطة لا المجزأة.
- يمكن أن يعين الطلبة على معرفة كيف يتعلمون من خلال استخدام الخريطة المفاهيمية.

غير أن التعلم بموجبها يستوجب تدريباً كافياً لاكتساب خبرة كافية تؤهل الطلبة لرسم هذه الخرائط واستخدمها للتعبير عن محتوى النصوص القرائية.

أنموذج تطبيقي لاستخدام الخريطة المفاهيمية في تعلم القراءة:

الموضوع القرائي: القدس.

أهداف دراسة الموضوع:

- أن يدرك الطلبة أن العرب هم أول من أسس القدس.
- أن يعرف الطلبة الأقوام الأجنبية التي غزت القدس واحتلتها.
- أن يعرف الطلبة الأسباب التي جعلت القدس مركزاً سياحياً.
- أن يذكر الطلبة الأدلة التاريخية على عروبة القدس.
- أن يعرف الطلبة زيف ادعاء الصهاينة بالقدس.
- أن يرسم الطلبة خريطة معرفية تعبر عن محتوى الموضوع.

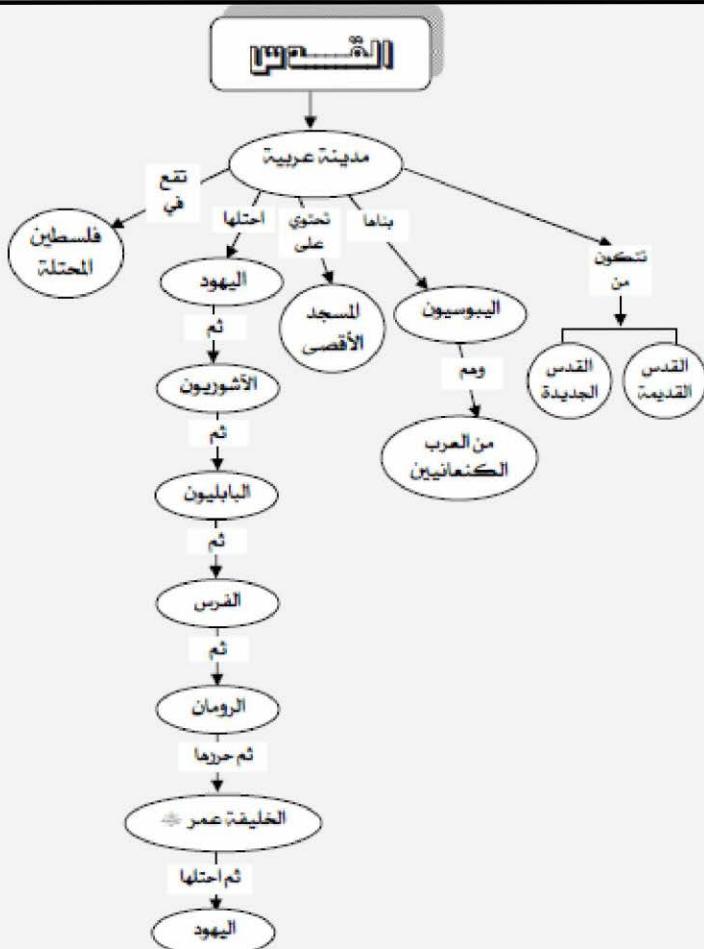
خطوات سير الدرس:

1- تحديد الموضوع: أقول إن درسنا القرائي هو موضوع طالما كتب عنه المؤرخون، وتناوله السياسيون وشغل بال الأجيال من العرب والمسلمين إنه القدس، وأكتب عنوان الموضوع في أعلى السبورة (القدس).

2- تحفيز الطلبة لقراءة الموضوع: في هذه الخطوة أقول: من منكم يعرف من أسس القدس؟ وأين تقع القدس؟ ومن احتلها عبر التاريخ؟ ولماذا تعاقب عليها المحتلون؟ وما الأدلة على زيف ادعاء اليهود أنهم سكانها الأصليون؟ إن الإجابة عن هذه التساؤلات وغيرها مما يدور في أذهانكم حول القدس يمكن أن تستدل عليها من خلال قراءة النص.

ثم أقول: عندما تقرؤون النص تقصوا الأفكار الرئيسية وما يتفرع عنها فيه لأنني سأطلب منكم بعد الانتهاء من قراءة الموضوع التعبير عما استوعبتموه من أفكاره وعناصره بخريطة مفاهيمية تمثل ملخصاً شاملاً لمحتوى النص القرائي.

- 3 أقوم بتوزيع الطلبة بين مجموعات صغيرة بعد ثلاثة طلاب في كل مجموعة واذكرهم بوجوب دراسة الموضوع سوية لغرض استيعابه وتوضيح ما استوعبه باستخدام الخريطة المفاهيمية.
- 4 أطلب من الطلبة قراءة النص قراءة فاحصة في عشر دقائق، وأقوم بالتجوال بينهم لمراقبة ممارستهم القراءة بطريقة صامته، موضحاً بعض المفردات والتراكيب التي تحتاج إلى توضيح لأغراض فهم النص.
- 5 بعد الانتهاء من القراءة أطلب من الطلبة رسم خريطة مفاهيمية تعبر عن محتوى الموضوع مذكراً بشروط بناء الخريطة وترتيب الأفكار أو المفاهيم والربط بين المفاهيم بالوصلات والألفاظ الدالة على العلاقات.
- 6 عرض خرائط الطلبة وتقويمها وإبداء الملاحظات حولها من الطلبة تحت إشراف المدرس .
- 7 الوصول إلى صيغة يتفق عليها الجميع للخريطة المفاهيمية التي تعبر عن محتوى الموضوع وقد تكون كالتالي:



- 8- أطلب من بعض الطلبة رسم الخريطة على السبورة من دون الاستعانة بالنص القرائي، وإذا رسم الطالب الخريطة أطلب منه شرح ما تتضمن من مفاهيم.

إستراتيجية دورة التعلم

تستند هذه الإستراتيجية إلى الفلسفة البنائية التي تهتم بالتعلم القائم على بناء المعرفة، وخطوات استخدامها، وتعد تطبيقاً لنظرية بياجيه حول البناء المعرفي التي تتكون مراحلها من التمثيل، والموائمة والتنظيم التي تمهد كل منها للتي تليها؛ لذلك فإن دورة التعلم توصف بأنها عملية استقصائية، وتعد منهاجاً للتفكير المعرفي وفوق المعرفي الذي يلائم الكيفية التي يتعلم بها الطلبة، والاستنباط البناء من أجل تنظيم اكتساب المعارف.

وقد أثبتت الدراسات أن دورة التعلم تمكن المتعلمين من بناء أنظمة معرفية متكاملة للمحتوى، وكونها إستراتيجية فعالة في المواقف التعليمية التي تتسم بالصعوبة (خطابية، 2005) وتسهم إسهاماً فعالاً في زيادة التحصيل المعرفي وتنمية مهارات التفكير المنطقي لدى الطلبة.

فضلاً أنها تجعل المتعلم مركز العملية التعليمية إذ يكون فيها مسؤولاً عن اكتشاف المفاهيم والتعامل معها، وجمع المعلومات حولها، ووصفها، وتقديم مسوغاتها، وأهميتها وتطبيقاتها والتوسيع فيها باكتشاف تطبيقات جديدة لما تعلمه وأهم ما تشدد عليه هذه الإستراتيجية طريقة البحث عن المعرفة وليس المعرفة بحد ذاتها.

ويقوم التعلم بموجتها على افتراض أن المتعلم عندما يكون أمام موقف جديد يسعى إلى اكتشاف كنهه فتنتابه حالة من عدم الاتزان تشعره بال الحاجة إلى إعادة اتزانه فيندفع ليصل إلى معلومات جديدة تساعده على إعادة التوازن عن طريق الموائمة والتكييف فيؤدي ذلك إلى النمو المعرفي الذي شدد عليه بياجيه ولكي تكتمل دورة التعلم لا بد من تنظيم المعلومات التي اكتسبها المتعلم مع ما لديه من تركيبات معرفية عن طريق عملية التنظيم التي تحصل لدى المتعلم في مرحلة تطبيق المفهوم.

مراحل دورة التعلم:

إن دورة التعلم تمر بأربعة مراحل هي:

الأولى: مرحلة استكشاف المفهوم:

في هذه المرحلة يحاول المتعلم اكتشاف المفهوم الجديد عن طريق التفاعل مع المواد والمعلومات المتوافرة من جهة والتفاعل مع الطلبة الآخرين من جهة أخرى.

وتقابل هذه المرحلة مرحلة التمثيل عند بياجيه إذ يقوم الطالب بسلسلة من الأنشطة في ضوء ما يتلقى من معلومات جديدة فتحصل عنده حالة من عدم الاتزان المعرفي بفعل ما يتولد لديه من تساؤلات ذاتية حول أسباب ما رأى إذ لا بد له عندما يتعرض إلى موقف جديد من أن يسأل ذاته لماذا؟ أو لماذا حدث هذا؟ وكيف حدث هذا؟ وغير ذلك من التساؤلات التي تدور في ذهنه.

أما دور المعلم في هذه المرحلة فهو طرح أسئلة ترمي إلى توجيهه تفكير الطلبة نحو العمليات العقلية التي ينبغي الانخراط فيها بقصد تنمية مهارات التفكير وتطويرها لدى الطلبة، فضلاً عن إجابة بعض الأسئلة التي يطرحها الطلبة، وتقديم بعض التعزيزات التي تشجع الطلبة على الاستمرار في الاستكشاف، وهذا يتطلب أن يحدد المعلم مسبقاً المفهوم الذي يريد اكتشافه من الطلبة، والأنشطة التي يجب أن يقوم بها الطلبة لاكتشاف المفهوم والإحاطة به وتقديم التوجيهات والإرشادات الضرورية التي يحتاج إليها الطلبة لنجاح مهمة الاستكشاف في هذه المرحلة.

الثانية: تفسير المفهوم

في هذه المرحلة يقوم الطلبة ببناء المفهوم بطريقة تعاونية من خلال المعلومات التي حصلوا عليها في مرحلة الاستكشاف، وتنظيمها، ويتولى المعلم توجيهه تفكير الطلبة حتى يتمكنوا من بناء المفهوم بلغتهم فيما يقوم هو بتنقية الصياغة اللغوية التي يقدمها الطلبة للمفهوم، وتقابل هذه المرحلة مرحلة المواءمة في طريقة تكوين المعرفة عند بياجيه.

الثالثة: تطبيق المفهوم:

في هذه المرحلة يقوم المتعلم باستخدام المعلومات التي قدمت له في موقف جديدة الأمر الذي يؤدي إلى مزيد من الفهم للقضايا النظرية التي قدمت له. فضلاً عن تزويد الطلبة بخبرات إضافية لإثارة مهارات استقصاء أخرى لديهم فيؤدي ذلك إلى طور اكتشاف جديد، وتقابل هذه المرحلة مرحلة التنظيم عند بياجيه.

ولغرض توجيه الطلبة نحو التوسيع في الأفكار ينبغي استحضار الخبرات السابقة ذات الصلة بالمفهوم الجديد، وكيفية ربط المفهوم الجديد بالخبرات السابقة واستحضار الأمثلة التي من شأنها ربط المفهوم الجديد بحياة الطلبة، واستحضار الأسئلة التي تشجع الطلبة على اكتشاف أهمية المفهوم، وتحديد المفهوم التالي الذي يتصل بالمفهوم الجديد.

الرابعة: التقويم: التقويم في دورة التعلم ينبغي أن يكون مستمراً بنائياً في جميع المراحل وعلى المعلم اتخاذ ما يلزم لجعله كذلك، ويجب أن يؤدي إلى تشجيع البناء المعرفي للمفهوم، والمهارات العلمية والتأكد من مدى تمكن الطلبة من مهارات:

الملاحظة، والتصنيف، والقياس، والتبؤ، والاستدلال، وتمكن الطلبة من مهارة تحديد المتغيرات، وضبطها، والتعريفات الإجرائية، وتحديد الفرضيات، والتجريب ومناقشة النتائج، وتحديد الأسئلة التي يمكن طرحها لأغراض التقويم.

وعلى أساس ما تقدم فإن هذه الإستراتيجية تلائم الموضوعات ذات الطبيعة العلمية التي تتسم بالصعوبة وإن اعتمادها في التعليم يقتضي:

- تحديد الخبرات السابقة لدى الطلبة باعتبارها إستراتيجية تهتم بالتعلم البنائي الذي يقوم على ربط اللاحق بالسابق.
- تحديد أهداف التعلم لتوجيه مسار التفكير.
- تحديد المفاهيم التي يراد اكتشافها أو تقديمها للطلبة.
- تحديد الخبرات الحسية الالزمة لأنشطة دورة التعلم.
- وضع خطة لتنفيذ كل من:

*أنشطة الاكتشاف.

*أنشطة تقديم المفهوم.

*أنشطة تلخيص المفهوم وصياغته لغويًا.

*أنشطة تطبيق المفهوم في مواقف جديدة.

ميزات دورة التعلم:

تميز دورة التعلم بما يأْتي:

- تمكن الطلبة من بناء أنظمة معرفية متكاملة للمحتوى التعليمي.

- تعد طريقة فعالة في مواقف التعلم الصعبة.

- تسهم بشكل فاعل في تطوير المهارات العلمية لدى المتعلمين وزيادة التحصيل المعرفي.

- تبني اتجاهات إيجابية لدى المتعلمين نحو التعلم.

- تبني مهارات التفكير المعرفي وفوق المعرفي لدى الطلبة.

- تؤدي إلى تطوير التفكير الاستنادي.

- تزيد من قدرة المتعلمين على استخدام اللغة استخداماً يتسم بالدقة والإتقان من خلال التمرس في التعبير عن خصائص الأشياء والمفاهيم.

- المتعلّم فيها مركز العملية التعليمية التعلمية ومحورها.

ومن الجدير بالذكر القول ثانيةً أننا عندما تتحدث عن هذه الإستراتيجية وغيرها هناك لا نريد أن ينصرف ذهن القارئ إلى استخدامها في دروس القراءة فقط. وإنما في قراءة أي موضوع من الموضوعات الدراسية بما في ذلك الفيزياء أو الكيمياء والتاريخ والأخياء وغيرها فضلاً عن إمكانية استخدامها في دروس القراءة والأدب والبلاغة والنحو إذ يمكن تطبيق هذه الإستراتيجية في دروس النحو باتباع مراحلها الأربع التي مرّ ذكرها والحال نفسها في تدريس البلاغة وهكذا.

إستراتيجية النمذجة

Modeling Strategy

تعد إستراتيجية النمذجة من بين الإستراتيجيات المهمة في تطوير مهارات التفكير المعرفي والتفكير ما وراء المعرفي، وهي تأسس على التعلم بالنموذج القدوة المشفوع بالإيضاح والتعليق.

وتعد هذه الإستراتيجية البداية التي لا يمكن أن يستغنى عنها برنامج تعليم مهارات التفكير فوق المعرفي.

والنمذجة تعني أن يقدم المعلم نماذج لعمليات التفكير فوق المعرفي فيما يجري في الحياة اليومية أو المدرسية. فالمعلم بوجبها يوضح سلوكياته في التفكير عن طريق نمذجة تلك السلوكيات؛ فقد يتصدى المعلم لحل مشكلة، أو يتقمص دوراً معيناً، أو يؤدي مهمة تعليمية فهو بوجب هذه الإستراتيجية يندرج سلوكه وما يجري داخل ذهنه ويقدمه في صورة قوالب مرئية أو مسموعة للمتعلمين وذلك بقصد تعليمهم مهارات التفكير وكيف يفكرون وماذا يفعلون عندما يتعرضون إلى مواقف مماثلة.

فالمعلم يقدم النموذج السلوكي أو ينمذج المهارات المطلوبة للطلبة الذين بهم حاجة إليها لغرض تبيان كيفية استخدام هذه الإستراتيجية في التعلم وغالباً ما يستخدم ذلك بأسلوب التدريس المصغر (Raymond, 1999).

وقد تكون النمذجة عن طريق التفكير بصوت عالٍ أو القراءة بصوت عالٍ، أو بتوضيح بعض الأنشطة ومناقشة الإجابات، وقد يقوم بها الطلبة أنفسهم إذ يقوم الطلبة بتقديم نمذجة لبعضهم البعض، وذلك بمحاكاة شخص أو أداء مهمة معينة في البيئة الصافية مع إتاحة الفرصة لهم للتعبير عن آرائهم وأفكارهم بعمليات التمثيل ومحاكاة الأدوار أو المهام، وبوجب النمذجة يستطيع الطلبة التمييز بين أنماط مختلفة من التفكير؛ فيحكمون على النمط الملائم من بين تلك الأنماط وبذلك يكتسبون مهارات ما وراء المعرفة لتنمية تفكيرهم وتحسين جودته.

ولكي يكون التعلم بالنموذج أو القدوة فعالاً يرى جروان (1999) أن التعليم بالقدوة يكون من أنجح أساليب التعليم وأكثرها فعالية عندما يكون مشفوعاً بالإيضاحات والتعليقات التي يقدمها القائم بالنموذج (القدوة) في أثناء قيامه بالعمل المندرج وأن الحاجة إلى هذه الإستراتيجية في التعليم تزداد في المراحل الدراسية الأولية الابتدائية والمتوسطة حيث يبدأ تطبيق برامج تعليم مهارات التفكير بمعنى أنها تعد ضرورية في المراحل التي يجب أن يعلم فيها الطلبة كيف يفكرون.

علماً بأن النمذجة لا تقتصر على الأنماط التفكيرية فقط إذ بالإمكان استخدام النمذجة للأنماط التفكيرية، أو المظاهر السلوكية بمعنى أن النموذج أو القالب الذي يراد نمذجته أو محاكاته قد يكون نمطاً من أنماط التفكير، وقد يكون مظهراً محدداً من مظاهر السلوك كما هو الحال بنمذجة سلوك المعلم في تقديم الدرس، وهذا يعني أن على المتعلمين المشاهدين الذي يشاهدون النموذج أن يميزوا بين الأنماط التفكيرية، والأنماط السلوكية ويحددوا ما هو أفضل فيها.

وعند استخدام النمذجة بأسلوب التفكير بصوت عالٍ في درس القراءة فإنها توضح كيف يفكر الطالب في المادة المقرؤة لأنها تمكّنهم من سماع ما يجري داخل عقل المندمج من عمليات.

خطوات إستراتيجية النمذجة:

إن نمذجة السلوك أو التفكير بموجب هذه الإستراتيجية تمر بالآتي:

1. التقديم للمهارات المطلوب تعلمها: في هذه الخطوة يقوم المعلم بتعريف المهارة التي يراد تعلمها وذلك بتحديدها، وبيان أهميتها وال الحاجة إليها في الحياة اليومية أو المدرسية، وبيان عمليات التفكير المتضمنة فيها، وأبرز الصعوبات التي يتوقع مواجهتها، وكيفية التغلب عليها، ويمكن أن يتم ذلك بالإلقاء الشفهي والسبورة أو عن طريق الاستعانة بمادة مقرؤة يعدّها المعلم مسبقاً، ويقدمها للطلبة.

2. النمذجة من المعلم: بعد التعريف بالمهارة وتبين أهميتها وال الحاجة إليها وإثارة دوافع الطلبة لتعلمها يقوم المعلم بتقديم نموذج للعمليات العقلية المتضمنة في تلك المهارة فيسمع ما يجري داخل ذهنه إلى الطلبة بمعنى أنه يتظاهر بأنه يفكر بصوت عالٍ أمام الطلبة، وقد يقرأ بصوت مسموع مقطعاً من كتاب أمامهم موجهاً نفسه لفظياً بمساءلة ذاته والتعبير عما يدور في ذهنه.

3. النمذجة من المتعلم: بعد أن يقوم المعلم باطلاع الطلبة على ماهية المهارة وأهميتها وال الحاجة إليها، وبعد أن يقوم بنمذجة العمليات أو السلوكيات الازمة لأدائها وتهيئة الطلبة لنمذجتها يتطلب من أحد الطلبة محاكاته ونمذجة المهارة بالطريقة التي قام بها المعلم وذلك بعد:

- أن يحدد المعلم أدوار كل متعلم، والنمط أو النموذج الذي سيقوم بمحاكاته مع مراعاة السيناريو الذي يجب أن يلتزم به كل متعلم عندما يقدم النمذجة أو يمثل دوراً أمام زملائه.

- أن يبدي الطلبة استعداداً للقيام بنمذجة الأدوار أو المهام التي تناط بهم وفي هذه الخطوة يحرص المعلم على إعطاء الفرصة الازمة للطلاب ليقارن كل منهم عمليات النمذجة التي قام بها بعمليات زميله الذي يجلس بجواره بمعنى أن يعبر كل منهما بما يدور في ذهنه للآخر، وبذلك يدرك المتعلمون عمليات تفكيرهم، وكيف يفكرون، ويتلقون التغذية الراجعة من بعضهم البعض فضلاً عن المعلم.

- وللمعلم في هذه المرحلة أن يتدخل في أثناء عمليات النمذجة التي يقوم بها الطلاب لغرض التوجيه ورفع مستوى المتعلمين في الأداء، أو تعديل مسار التفكير.

4. المناقشة: في هذه الخطوة، وبعد قيام الطلبة بعمليات النمذجة وقمييل مسارات التفكير للنماذج المستهدفة تجري المناقشة بين المعلم والمتعلمين حول أنماط التفكير ومساره، وكيفية الاستفادة من النموذج في الحياة، والتمييز بين نماذج التفكير الجيدة التي يمكن أن تعتمد، ونماذج التفكير السيئة لتجنبها.

وفي ضوء ما تقدم فإن بالإمكان استخدام إستراتيجية التفكير بصوت عالٍ لتقديم نموذج خبير يعرض للطلاب كيف يستخدمون التفكير ما وراء المعرفي، وإستراتيجيات ما وراء المعرفة عندما يعملون في مجموعة متنوعة من المهمات فيجعل الطلاب على سبيل المثال يرون، ويسمعون كيف يخطط المعلمون لأداء عملهم، وكيف يراقبون عملهم، وكيف يقيّمونه وهكذا فإن هذه النماذج تجعل الطلبة يسمعون ما يجري داخل عقل مقدم النماذحة (الخير).

ولكي يتتأكد المعلم من وعي الطلبة بما يجري في عملية النمذجة فقد يوقع نفسه في خطأ ويلاحظ رد فعل الطلبة الذي يعبر عن مدى وعيهم بهذا الخطأ ليتجنبوه.

وعند استخدام إستراتيجية التفكير بصوت عالٍ في النمذجة فقد تكون باستخدام مسألة الذات؛ فيوجه المتعلم أو القائم بالنمذجة أسئلة ذاته مثل: ماذا أعرف عن هذا؟ وهل أنا متأكد منه؟ ما الذي أتوقعه؟ وقد تكون في صورة عبارات إنشائية، مثل: سأقوم بكلذا، يجب أن أفعل كلذا، ليس هذا ما يجب فعله. وهكذا.

تعليم القراءة باستخدام إستراتيجية النمذجة:

يجري تعلم القراءة باستخدام إستراتيجية النمذجة ياتياع الخطوات الآتية:

- (1) تحديد الموضوع القرائي والتعریف به.
 - (2) حفظ الطلبة على دراسة الموضوع عن طريق بيان أهميته وال الحاجة إليه في الحياة العامة والمدرسية.
 - (3) تحديد الهدف أو الغرض من قراءة الموضوع.
 - (4) قراءة الموضوع من الطلبة وفيها:
 - أ- التخطيط لعملية القراءة إذ يسأل الطالب نفسه العديد من الأسئلة التي توجهه مسار قراءته مثل:

- ما الذي يمكن أن أتوصل إليه بعد قراءة الموضوع؟ أو ما الذي أبحث عنه في الموضوع؟

- ما الوقت اللازم لقراءة الموضوع؟

- هل من وسائل أستعين بها؟

في ضوء هذه التساؤلات يضع القارئ خطة ذهنية لعملية القراءة.

ب- المراقبة: إذ يراقب المتعلم عملية القراءة وكيفية تنفيذه الخطة وما إذا كان يسير بشكل صحيح أم أن هناك حاجة إلى تعديل عمله كأن يسأل ذاته:

- هل توجد في الموضوع فكرة لا أفهمها؟ وهل أتمكن من تحديدها ووصفها؟

- ما هي الأفكار الأكثر أهمية في الموضوع؟

- هل أتذكر ما قرأته؟

- هل أستطيع استرجاع ما قرأته؟

ج- التقييم: في هذه الخطوة يقيم المتعلم عملية القراءة التي قام بها بمساءلة ذاته عن طريق طرح الأسئلة مثل:

- هل فهمت كل شيء في الموضوع؟

- هل أتذكر كل شيء فيه؟

- ما الإستراتيجية التي أستخدمها؟ وهل هي الأفضل؟

- كيف أقرأ بطريقة تمكنني من تحقيق فهم أفضل؟ وهكذا (Hartman, 2001)

5) المناقشة والتقويم: في هذه الخطوة تجري مناقشة نواتج التعلم عن طريق طرح ما توصل إليه الطلبة وملاحظة مدى تلبية أهداف درس القراءة التي تم تحديدها ومساءلة الطلبة المميزين عن الإستراتيجية التي استخدموها في القراءة، وبالإمكان طلب نبذتها منهم لغرض التعريف بالإستراتيجية الأفضل في تحقيق الفهم، أو طريقة التفكير الأكثر إنجازاً في معالجة مثل الموضوع المطروح.

ومن الجدير بالذكر أن التعلم بموجب هذه الإستراتيجية يقتضي تشديد المعلم على

ما يأتي:

- تدريب الطلبة على كيفية تلخيص ما يتعلمون.
- تدريب الطلبة على مراقبة ذواتهم في أثناء عملية التعلم.
- تدريب الطلبة على كيفية الوصل والربط بين المعرفة السابقة والمعرفة الجديدة.
- بناء علاقة متينة بينه وبين الطلاب.
- التفاعل بين الطلبة والمدرس وبين الطلبة أنفسهم.
- التدرج في النمذجة بحيث تبدأ بنمذجة مواقف سهلة ثم تدرج في الصعوبة شيئاً فشيئاً كلما ازدادت قدرة المتعلم على القراءة.

ميزات إستراتيجية النمذجة:

تمتاز هذه الإستراتيجية بالآتي:

- تجعل المتعلم إيجابياً نشطاً في تفاعله مع محتوى التعلم.
- يكون المتعلم محور العملية التعليمية فيها.
- تبني روح التعاون بين المتعلمين من خلال ما يقدمه بعضهم البعض الآخر من تغذية راجعة تسهم في تعديل مسار العمل.
- تساعد المتعلم على تحقيق ذاته.
- تسهم إسهاماً كبيراً في تنمية مهارات التفكير فوق المعرفي والمعرفي أيضاً من خلال ما ينجم عن استخدامها من وعي المتعلمين بما يقومون به في أثناء عمليات التعلم.
- بها يتعرف الطلاب كيفية استخدام مهارات ما وراء المعرفة في التعلم.
- تسهم في تمكين الطلبة من تصحيح مسار تفكيرهم في عملية التعلم ذاتياً.
- تطلع الطلبة على أنماط مختلفة من التفكير وتعريفهم الكيفية التي يفكر بها الآخرون عندما يواجهون الموقف نفسه.

إستراتيجية تنشيط المعرفة السابقة
(Activating Prior Knowledge Strategy)

تتأسس هذه الإستراتيجية على أن المتعلم ينشئ معانٍ جديدة، ويتعلمها بشكل أفضل إذا نشط معلوماته السابقة في أثناء تفاعله مع النص القرائي. وتعد إحدى الإستراتيجيات الفعالة في تعليم مهارات ما وراء المعرفة، وتلتقي في إجراءاتها إلى حد كبير مع إستراتيجية k-w-l-h التي مرّ عرضها. وعندما تستخدم هذه الإستراتيجية في تعليم القراءة فإن الطلبة ينشطون معارفهم السابقة باستخدام بعض المهام التي يجب القيام بها في مرحلة ما قبل القراءة التي من شأنها أن تمكنهم من إيجاد صلات قوية بين المعرفة السابقة والمعرفة الجديدة التي يتضمنها الموضوع القرائي الأمر الذي يسهم في زيادة قدرة الطلبة على الفهم القرائي.

ولتطبيق هذه الإستراتيجية في تعليم القراءة هناك جملة خطوات أشار إليها (Kelvyn,2002). ينبغي أن يمارسها الطالب تتوزع بين ثلاثة مراحل هي:

- 1) مرحلة ما قبل القراءة يقوم الطالب فيها بما يأتي:
 - تكوين فكرة عامة عن المحتوى من خلال إلقاء نظرة سريعة عليه.
 - تعرف العنوان الرئيس والصور والعنوانات الفرعية التي يتضمنها النص.
 - تحديد ما يعرفه عن الموضوع وما يتصل به وبعناصره.
 - تحديد ما يريد أن يعرفه عن الموضوع.
 - محاولة معرفة الكيفية التي يمكن بها الربط بين المعرفة السابقة وما يحتوى الموضوع من أفكار جديدة.
 - تقسيِّي التراكيب والمفردات المألوفة للاستفادة منها في فهم النص.
 - فحص الكيفيات التي بها يجري تركيب النص وتنظيمه.
- 2) مرحلة القراءة: في هذه المرحلة وفي أثناء القراءة يقوم القارئ بالآتي:

- استرجاع الكيفية والتوقيت والمكان الذي يمكن به استرجاع المعرفة السابقة.
- تحديد الكيفية التي يمكن بها تطبيق المعرفة السابقة في المواقف الجديدة تأكيداً لتعلم ما هو جديد وثبتتها له في البنية المعرفية للمتعلم.
- تصحيح المعلومات التي يظهر خطاؤها في البنية المعرفية السابقة أو التي يظهر أنها لم تكن دقيقة.

(3) مرحلة ما بعد القراءة:

في هذه المرحلة يقوم المتعلم بالآتي:

- تقييم مدى فعاليته في استخدام معارفه السابقة في إيجاد روابط بين ما يعرفه وما أراد أن يعرفه.
- تأكيد مدى فهم النص من خلال تطبيق ما تعلمه في مواقف أخرى والقيام بما يأتي:
 - * كتابة ملخص تحريري لما تعلمه من النص أو المعلومات التي تضمنها.
 - * عرض ما تعلمه من قراءة النص بشكل شفهي.
 - * رسم أشكال توضيحية تعبر عن محتوى النص.

خطوات تعليم القراءة بوجوب إستراتيجية تنشيط المعرفة السابقة:

يسير درس القراءة على وفق هذه الإستراتيجية باتباع الخطوات الآتية:

- 1- التعريف بالموضوع القرائي: في هذه الخطوة يقوم المدرس بعرض عنوان النص القرائي وكتابته في أعلى السبورة، ثم يقدم نبذة موجزة عن إطاره العام.
- 2- استرجاع المعارف السابقة: في هذه الخطوة يقوم المدرس بتحفيز الطلبة على استرجاع معارفهم وخبراتهم السابقة عن الموضوع، ويعطيهم الفرصة اللازمّة لاستدعاء ما يعرفون، ويطلب منهم مناقشة المعلومات التي يستحضرونها أو

يعرفونها، ومعرفة ما إذا كانت لها صلة بالموضوع الجديد أم لا، ويجري معهم مناقشة فيما يعرفون عن محتوى الموضوع الجديد.

3- توزيع جدول (K.W.L): في هذه الخطوة يقوم المدرس بتوزيع جدول يتكون من ثلاثة أعمدة الأول تحت عنوان ماذا أعرف WhAt I know عن الموضوع، والثاني تحت عنوان what I want ماذا أريد أن أعرف، والثالث تحت عنوان ماذا تعلمت What I learned ثم يوضح للطلاب ماذا يفعلون وكيف يملئون حقول الجدول.

4- ملء العمودين الأول والثاني من الجدول: في هذه الخطوة يطلب المدرس من الطلبة ملء الحقل الأول الذي يرمز له بالحرف K بالمعلومات التي يعرفونها عن الموضوع الجديد، وملء الحقل الثاني الذي يرمز له بالحرف W بالمعلومات التي يريدون معرفتها من خلال قراءة الموضوع الجديد، ويطلب منهم التأكد مما ثبتوه في العمودين من أجل توجيه قراءتهم وتقويم نتائجها.

5- قراءة الموضوع: في هذه الخطوة يطلب المدرس من الطلبة قراءة الموضوع قراءة فاحصة باحثين فيها عما أرادوا تعلمها وعن الكيفية التي يربطون بها بين ما يعرفونه وما أرادوا معرفته في الموضوع فالقراءة هنا هي عملية دراسة معمقة لمحتوى النص القرائي بقصد التوصل إلى ما أرادوا معرفته والربط بينه وبين ما لديهم من معلومات سابقة حوله.

6- التقويم: في هذه المرحلة تجري عملية تقويم من الطلبة مدى نجاحهم في تعلم ما أرادوا تعلمها فيطلب المدرس من الطلبة ملء الحقل الثالث من الجدول (L) الذي يقع تحت السؤال ماذا تعلمت؟ بما تعلموه من الموضوع من أجل موازنة بين ما أرادوا تعلمه في (الحقل الثاني) وما تعلموه فعلاً في (الحقل الثالث).

ثم يطالبهم بعد ذلك باستخدام إستراتيجية التلخيص لتلخيص ما تعلموه تأكيداً لعملية التعلم ويطلب منهم ذكر الأشياء التي تعلموها والنجاحات التي حققوها،

وكتابة الأشياء التي لم يحصلوا على ما ينبغي حولها أو الأسئلة التي لم يتوصلا إلى إجابات عنها.

ميزات إستراتيجية تنشيط المعرفة:

تتميز هذه الإستراتيجية بالآتي:

1. تؤدي إلى تحسين مهارات الفهم وتنمية مهارات التفكير المعرفي وفوق المعرفي.
2. تؤدي إلى انغماض المتعلمين في عملية التعلم بحيوية ونشاط من دون أن يشعروا بالملل.
3. تبني القدرة لدى المتعلمين على تحمل المسؤولية في تعليم أنفسهم بأنفسهم.
4. تؤدي إلى تنشيط المعرفة السابقة لدى المتعلم وتحديثها.
5. تمكن المتعلمين من تعديل أو تصحيح ما في البنى المعرفية عندهم من الأخطاء أو عدم الدقة.
6. تقوي دافعية المتعلمين نحو التعلم.
7. تعود الطلبة القراءة التحليلية الناقدة ومعرفة ما خلف سطور المقروء عن طريق التحليل والاستنتاج.
8. التعلم فيها يكون تعلمًا ذا معنى عند المتعلم.
9. الطالب فيها إيجابي وفاعل.
10. تشجع الطلبة على التعلم الذاتي.

إستراتيجية PRTR للفهم القرائي:

تعد هذه الإستراتيجية من بين الإستراتيجيات المهمة في تعليم القراءة لتنمية مهارات ما فوق المعرفة وتحقيق الفهم والاستيعاب للنص القرائي.
ولا تختلف هذه الإستراتيجية كثيراً عن كل من استراتيجيات SQ3R، PSQ5R,PQ4R,Reap

تشدد على تنظيم النص القرائي، وإعادة صياغته من القاريء وتقويم القاريء لقراءته ذاتياً. وكما كانت حروف المصطلحات التي يعبر بها عن تلك الإستراتيجيات تدل على خطواتها كما بینا فإن حروف المصطلح الدال على هذه الإستراتيجية PRTR تدل على خطواتها إذ يدل كل حرف على فعل الأمر الذي تبدأ به كل خطوة من خطوات هذه الإستراتيجية وذلك كما يأتي:

- الحرف (P) يستخدم للإشارة إلى فعل الأمر ألق نظرة عامة على الموضوع (Preview) الذي تبدأ به الخطوة الأولى من خطوات هذه الإستراتيجية.
- الحرف (R) يستخدم للإشارة إلى فعل الأمر، اقرأ (Read) الذي تبدأ به الخطوة الثانية.
- الحرف (T) يشير إلى الفعل اختبر الذي تبدأ به جملة اختبر نفسك (Test your self) في الخطوة الثالثة من خطوات هذه الإستراتيجية.
- الحرف (R) يشير إلى الفعل راجع (Review) الذي تبدأ به الخطوة الرابعة من هذه الإستراتيجية.

وعلى أساس ما تقدم فإن تعليم القراء من أجل الفهم بموجب هذه الإستراتيجية يمر بالخطوات الآتية:

1) النظرة العامة التمهيدية:

- في هذه الخطوة يطلب من القاريء إلقاء نظرة عامة على النص القرائي تشتمل على:
- قراءة عنوان النص ومقدمة لمعرفة المجال الذي يدور حوله النص القرائي.
 - تحديد ما يعرفه الطالب سابقاً عن الموضوع أي استدعاء المعلومات والخبرات التي لها علاقة بالموضوع من ذاكرته.
 - قراءة العناوين الرئيسية والفرعية التي يشتمل عليها النص القرائي من أجل تحديد الأفكار المهمة التي يتضمنها الموضوع تحت تلك العناوين.

- إلقاء نظرة على التراكيب والكلمات التي طبعت أو كتبت بشكل يميزها من كلمات النص وتراكيبه الأخرى على افتراض أن تميزها بالطباعة يحمل دالة معنوية ينبغي أن يلتفت إليها القارئ.
- قراءة ملخص النص القرائي إن كان مختوماً بملخص لأن الملخص يعبر عن الأفكار المهمة في النص.
- قراءة أسئلة المناقشة والتمرينات التي يمكن أن يختار بها النص القرائي باعتبارها تمثل مشكلات ينبغي أن تقود قراءة النص إلى حلّها.
- إلقاء نظرة على الصور والأشكال التي يحتوي عليها النص القرائي بقصد الاستفادة منها في العمليات اللاحقة.

(2) قراءة النص:

- في هذه الخطوة يقوم الطالب بقراءة النص فاحصة تشتمل على قيامه بما يأتي:
 - صياغة الأفكار الرئيسية بصورة أسئلة توجه مسار قراءته للبحث عن إجابة لها.
 - تحديد القضايا والنقاط المهمة بوضع خطوط تحتها، أو كتابة ملاحظات حولها.
 - الاستعانة بالصور والرسوم لاستيضاح المعاني وفهمها.
- التفكير بصوت عالٍ للتعبير عن العمليات العقلية التي تدور في ذهن القارئ في أثناء تعامله مع النص القرائي.

(3) اختبار الذات:

- في هذه الخطوة يقوم القارئ باختيار ذاته ومراقبة عملياته الذهنية ومدى فهمه واستيعابه للنص المقرؤه بعد قراءته وذلك بالإجابة عن الأسئلة التي طرحتها على نفسه في الخطوة السابقة، والإجابة عن أسئلة المراجعة والتمرينات الموجودة في نهاية النص على أن يتم الإجابة من خلال الاستعانة بالنص وتقليل صفحاته بحثاً عن تلك الإجابة ويقوم أيضاً بعمل ملخص للنص القرائي يتضمن الأفكار والمعلومات المهمة التي تضمنها النص القرائي، وبعد كل ذلك يحاول شرح الأفكار الأساسية بأسلوبه الخاص لشخص آخر، وذلك ليؤكد تعلميه وفهمه محتوى النص.

٤) المراجعة والموازنة:

في هذه الخطوة يقوم القارئ بإجراء عملية فحص لما استوعبه وموازنته بمحظى النص ليحدد مدى تطابق ما استوعبه ومحظى النص، ويحدد المعلومات التي لم يفهمها كما ينبغي، والمعلومات التي لم يتذكرها، وتتضمن هذه الخطوة تكرار الاختبار الذاتي من أجل تحقيق إتقان النص القرائي على أن لا يتوقف الأمر عند هذا إنما ينبغي على القارئ مراجعة المعلومات التي اكتسبها بين حين آخر ومحاولة الاستفادة منها بتطبيقها في مواقف جديدة.

مميزات استخدام إستراتيجية (PRTR) في تعليم القراءة:

- تبني القدرة لدى المتعلمين على التعلم الذاتي.
- تجعل المتعلم على وعي بما يقوم به من عمليات في أثناء القراءة.
- تبني مهارات التفكير فوق المعرفي.
- تبني القدرة على الفهم والاستيعاب .
- تسهم في زيادة القدرة على إتقان المقروء.
- تشجع المتعلمين على البحث عما خلف السطور في المقروء.
- تدرب المتعلم على تقويم تعلمته ذاتياً.

إستراتيجية (PROR) للفهم القرائي

تلتقي هذه الإستراتيجية مع ما سبقها من إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تعليم القراءة التي مر ذكرها فيما تقدم في خطوات تنفيذها واستخدامها في تعليم القراءة من حيث خطواتها ودورها في تحقيق الفهم القرائي وتنمية مهارات التفكير فوق المعرفي وإشارة حروف المصطلح الدال عليها إلى خطواتها فالحرف (P) في المصطلح الدال عليها يشير إلى ما قبل القراءة pre-read الذي يعبر عن المرحلة الأولى من المراحل التي تمر بها هذه الإستراتيجية في تعليم وتعلم القراءة من أجل الفهم.

أما الحرف (R) فيشير إلى فعل الأمر اقرأ (Read) الذي يعبر عن المرحلة الثانية في هذه الإستراتيجية.

ويشير الحرف (O) إلى الفعل نظم (Organize) الذي يعبر عن المرحلة الثالثة في تطبيق هذه الإستراتيجية فيما يشير الحرف (R) الأخير في المصطلح إلى الفعل راجع (Review) الذي يعبر عن المرحلة الرابعة وعلى أساس ما تقدم فإن تطبيق إستراتيجية (PROR) في تعليم القراءة من أجل الفهم والاستيعاب يمر بالمراحل الآتية:

المرحلة الأولى: مرحلة ما قبل القراءة فيها يقوم القارئ بالآتي:

أ. استخدام عنوان النص، والعنوانات الرئيسية التي يشتمل عليها وملخص النص أساساً لصياغة أسئلة يطرحها القارئ على ذاته توجه مسار تفكيره في أثناء القراءة بمعنى اعتماد القارئ على ما يوحي به عنوان النص وعنواناته الفرعية الرئيسية وملخصه أساساً يبني عليه أهداف القراءة والغرض الذي يسعى إلى تحقيقه عندما يقرأ الموضوع.

ب. استدعاء معرفته السابقة حول الموضوع، وتنشيطها من أجل صياغة أكبر قدر من الأسئلة حول الموضوع والاستعانة بها في توجيه مسار التفكير.

المرحلة الثانية: مرحلة القراءة:

في هذه المرحلة يقوم القارئ بالآتي:

أ. يقرأ النص قراءة هادفة الغرض منها البحث عن إجابات للأسئلة التي طرحتها في المرحلة السابقة.

ب. تحديد الأفكار الرئيسية التي يحتوي عليها النص والمفاهيم المهمة وكتابتها في صورة هوامش في حواشي النص القرائي، مع ذكر بعض التفصيات والأمثلة التي تدعم كل فكرة أو مفهوم رئيس.

المرحلة الثالثة: مرحلة التنظيم.

في هذه المرحلة يقوم القارئ بالآتي:

- أ. يقوم بتنظيم المعلومات التي تحصل عليها من خلال النص ويحاول حفظها.
- ب. يقوم بالإجابة عن الأسئلة التي حددتها لنفسه في المرحلة الأولى وذلك بنطقها بصوت عالٍ.
- ج. موازنة طريقة الكاتب لتنظيم النص وطريقة تنظيم المتعلم له من خلال قيامه بعملية شرح محتوى النص.
- المراحلة الرابعة: المراجعة:
- في هذه المرحلة يقوم المتعلم بالآتي:
- أ-يختزل المعلومات التي يتضمنها النص بالإبقاء على المعلومات الأساسية مجردة من التفصيلات والأمثلة الزائدة.
- ب-يتحدث إلى نفسه بصوت مسموع عن مراجعة النص القرائي، أو يسمع مراجعته إلى زميل آخر (Center for Advancement of Learining, 1998) وفي ضوء ما تقدم فإن هذه الإستراتيجية لا تختلف عن الإستراتيجية السابقة إلا في بعض الإجراءات لا سيما تشديدها على تنظيم المحتوى من المتعلم والموازنة بين تنظيمه وتنظيم الكاتب للنص القرائي، وتلتقي معها في أغلب الإجراءات والميزات إذ تسهم في زيادةوعي الطالب بعمليات تعلمها، وتنمية مهارات التفكير فوق المعرفي، وتشجيع المتعلم على التعلم الذاتي، والاعتماد على نفسه في عملية فهم المقروء، واستيعابه. وفيما يأتي أمثلة لخطة درس لنص قرائي على وفق هذه الإستراتيجية.

الموضوع: الكتب.

الصف: الأول المتوسط.

أهداف الدرس.

- أن يتمكن الطلبة من استيعاب النص القرائي.
- أن يتعرف الطلبة أهمية الكتاب ودوره في ثقافة الفرد.
- أن يميز الطلبة بين مواصفات الكتاب الغث والسمين.
- أن يعرف الطلبة الأهداف التي سعى إليها كاتب النص.
- أن يوازن الطلبة بين ما ذهب إليه الكاتب وبين ما يريدون معرفته عن الكتاب.

خطوات الدرس:

المرحلة الأولى: ما قبل القراءة:

أطلب من الطلبة ما يأتي:

- الاطلاع على عنوان النص.
- الاطلاع على بداية كل فقرة من فقرات النص.
- الاطلاع على أسئلة المناقشة الموجودة في نهاية النص.
- تحديد أهداف القراءة في ضوء الفكرة التي تكونت لدى القارئ من خلال العمليات السابقة.

- استدعاء ما في ذاكرة الطالب من معلومات وخبرات سابقة لها علاقة بالموضوع ويمكن الاستفادة منها في تحقيق أهدافه.

المرحلة الثانية: مرحلة القراءة في هذه المرحلة:

- أطلب من الطلبة قراءة النص قراءة فاحصة موجهة نحو تحقيق الأهداف التي حددوها لقراءة النص.
- البحث عن إجابات للأسئلة التي حددوها في ثانياً النص القرائي.

- تحديد المفاهيم والأفكار المهمة التي أشتمل عليها النص القرائي، مثل:
- وجه الشبه بين الكتب والناس، وقراءة ما ينفع، وتصنيف الكتب بين الغث والسمين ووجه الشبه بين القارئ الذي لا يقرأ إلا الكتب المنتقاة وبين المريض الذي لا يأكل إلا الأطعمة المنتقاة وكيفية القراءة وغيرها.

المرحلة الثالثة: تنظيم أفكار المقرؤء:

في هذه المرحلة أطلب من الطلبة:

- تنظيم المعلومات التي تحصلوا عليها عن طريق قراءة الموضوع وصياغتها بأساليبهم الخاصة ومحاولة حفظها.
- الإجابة عن الأسئلة التي صاغوها لتمثل أهداف قراءة النص في ضوء ما توصلوا إليه بالقراءة وذلك بتسميع الإجابات إلى ذواتهم أو إلى بعضهم البعض.
- الإجابة عن الأسئلة الموجودة في نهاية النص.

- الموازنة بين الطريقة التي اعتمدتها الكاتب في تنظيم محتوى النص القرائي والطريقة التي اعتمدتها الطالب في تنظيم ذلك المحتوى عند شرحه الموضوع.

المرحلة الرابعة: مراجعة التعلم.

في هذه المرحلة أطلب من الطلبة:

- اختصار الموضوع واختزاله بأسطر معدودة تتضمن الأفكار الأساسية من دون التفصيلات والخشو والتكرار.
- التحدث مع ذواتهم بصوت مسموع في مراجعة النص القرائي أو أن يسمعوا بعضهم بعضاً ذلك الحديث الذي يتضمن خلاصة ما استوعبوا من الموضوع.

إستراتيجية (Parts) لدراسة النص بتمعن
(A text Perusal Strategy)

تشدد هذه الإستراتيجية على تحسين الفهم القرائي عن طريق القراءة التأملية له وتلتقي مع إستراتيجية (SQ3R) في بعض إجراءاتها لا سيما في وضع الأسئلة والبحث عن إجابتها، ويمكن أن يتعلم بها الطالب ذاتياً أو تعاونياً أو بالتفاعل مع المعلم، وهي كغيرها من الإستراتيجيات التي مز الحديث عنها يمكن أن تستخدم في قراءة النصوص في المواد الدراسية المختلفة، وتقوم على تحليل النص وتحديد العلاقات بين أجزائه.

أما خطوات تطبيقها فهي:

1- تحديد الأهداف Perform Goal Setting

في هذه الخطوة يقوم القارئ بالآتي:

- أ. تحديد الأسباب الداعية إلى قراءة النص وتحليله.
- ب. تحديد الأهداف المرتبطة بالأسباب التي دفعت إلى قراءة النص وتحليله.
- ج. التعبير عما يراد من تحليل أجزاء النص.

2- تحليل النص إلى أجزاء Analyze Little Parts

في هذه الخطوة يقوم القارئ بالآتي:

- أ- يحلل النص إلى أجزاء صغيرة في ضوء ما فيه من عناوين رئيسة وفقرات وصور ورسوم يمكن أن تعبّر عن فكرة معينة.
- ب- يقوم بتحليل كل جزء من تلك الأجزاء الصغيرة على حدة باحثاً فيه عن:
 - الفكرة الرئيسية.
 - التفاصيل والأمثلة التي تدعم الفكرة.
- ج- يشرح المعلومات التي يتضمنها كل جزء من الأجزاء التي يقوم بتحليلها.
- د- في ضوء تحليل الجزء يتوقع ما يمكن أن يتناوله الجزء التالي له.

هـ- بعد قراءة جميع الأجزاء وتحليلها يقوم القارئ بربطها مع بعضها بأسلوبه الخاص، ويبين كيفية ترابطها.

3- مراجعة الأجزاء الكبيرة :Review Big Parts

في هذه الخطوة يقوم القارئ بالآتي:

أ- يراجع مقدمة النص.

ب- يراجع ملخص النص.

ج- يبحث عن الكلمات التي تقود إلى ما هو مهم بارز في النص مثل: كلمة الأهم، أو الأمر المهم وما شاكل من الكلمات والتركيب التي تدل القارئ وتلتف نظره إلى قضايا مهمة أو محورية في النص وتشير إلى الأفكار الرئيسية فيه.

د- تحديد غرض الكاتب الرئيس في ضوء معطيات القراءة والتحليل.

هـ- يربط المعرفة الجديدة التي توصل إليها بالمعرفة السابقة المخزنة في بنية المعرفية عن الموضوع وإعادة تشكيل بنيته المعرفية بدمج التعلم الجديد بالتعلم السابق.

و- يقوم بإعادة صياغة النص بلغته وأسلوبه الخاص.

ز- يفكر بالأسئلة التي يتمنى أن يجاب عنها ويصوغ أسئلته في ضوء العنوانات الرئيسية، ومعرفته السابقة، وتنبؤاته.

ح- يفحص الأسئلة الموجودة في نهاية النص ويجيب عنها.

4- تحديد العلاقات .State Relation ships

في هذه الخطوة يقوم القارئ بالآتي:

أ. يفكر بالكيفية التي يرتبط بها النص المقرؤء بنصوص أو موضوعات أخرى وردت في الكتاب.

ب. يبحث عن الكيفية التي يرتبط بها النص بأهداف المادة أو المقرر الدراسي التي حددتها المنهج.

ج. يبحث عن العلاقة التي تربط النص بما يعرفه فعلاً عن الموضوع.

(Center for Advacement of Learning,1998)

مميزات استخدام إستراتيجية (Parts)

إن أهم ما يميز هذه الإستراتيجية من الإستراتيجيات السابقة هو تشديدها على تحليل النص القرائي إلى أجزاء الأمر الذي يسهم بشكل فاعل في تدريب الطالب على تحليل النصوص القرائية، وإعادة صياغتها فضلاً عن:

- أنها تسهم في تنمية التفكير الاستدلالي.
- أنها تجعل المتعلم يعتمد على نفسه في عملية التعلم.
- أنها تسهم في دمج التعلم الجديد بالتعلم السابق وتنظيم البنية المعرفية للمتعلم.
- تبني القدرة لدى المتعلمين على اكتشاف العلاقات بين أجزاء النص القرائي وأفكاره.
- تسهم في تنمية مهارات الفهم القرائي.
- تبني القدرة على التعبير لدى الطلبة من خلال تشديدها على إعادة صياغة النص بأسلوب الطالب ولغته.
- فضلاً عن أنها كغيرها من الكثير من إستراتيجيات ما وراء المعرفة تسهم في زيادة تحصيل الطلبة.

إستراتيجية (Plan)

تشدد هذه الإستراتيجية على التفكير التنبئي لدى القارئ وتنمية القدرة على تلخيص الموضوع القرائي، وكيفية تطبيق المعلومات الجديدة والاستفادة منها في مواجهة المهام اليومية التي قد يتعرض لها الفرد في مواقف حياته.

ويشير كل حرف من حروف المصطلح الدال عليهما (Plan) إلى مرحلة من مراحل تطبيق هذه الإستراتيجية في تعليم القراءة وذلك كما يأتي:
□ الحرف (P) يشير إلى الفعل تنبأ (Predict) الذي تبدأ به المرحلة الأولى من مراحل تطبيق هذه الإستراتيجية في تعليم القراءة.

- الحرف (L) يشير إلى الفعل حدد (Locate) الذي تبدأ به المرحلة الثانية من مراحل هذه الإستراتيجية.
- الحرف (A) يشير إلى الفعل أضف (Add) الذي تبدأ به المرحلة الثالثة في هذه الإستراتيجية.
- الحرف (N) يشير إلى الفعل لاحظ (Not) الذي تبدأ به المرحلة الرابعة في هذه الإستراتيجية.

وعلى أساس ما تقدم فإن تطبيق إستراتيجية (Plan) في تعليم القراءة يمر بالمراحل الآتية:

1) مرحلة التنبؤ:

في هذه المرحلة يقدم الطلبة تنبؤاتهم بما يمكن أن يتضمنه النص من معلومات وأفكار في ضوء الإجراءات الآتية:

أ-قيام المدرس باختيار نص قرائي ذي مفهوم رئيس قد يكون من بين موضوعات الكتب المدرسية أو من خارجها، وإن كان من خارج الكتاب المدرسي ينبغي أن يوزعه مطبوعاً بين الطلبة.

ب-مطالبة الطلبة بإلقاء نظرة سريعة على النص الذي تم اختياره لغرض تكوين فكرة عامة عن محتوى النص.

ج-بعد إلقاء النظرة السريعة على الموضوع يطلب من الطلبة التنبؤ بما يمكن أن يتضمنه الموضوع من معلومات في ضوء الفكرة التي تكونت لديهم عن الموضوع من خلال النظرة السريعة.

د- مطالبة الطلاب برسم خرائط تعبّر عن تنبؤاتهم عن المحتوى العام للنص المختار وذلك بعد تدريبهم على كيفية رسم الخرائط التي تعبّر عن الأفكار الرئيسة وهذا يعني أن الطلبة قد انغمسو في التفكير فيما يمكن أن يحتوي عليه النص من أفكار وأصبحوا قادرين على التعبير عنها بالرسوم التي تلخصها.

(2) مرحلة التحديد: في هذه المرحلة يقوم الطلبة بالآتي:

- أ. تحديد الأفكار المألوفة التي عبرت عنها الخريطة بوضع علامة دالة كالنجمة أو علامة مميزة .

ب. تحديد الأفكار غير المألوفة (الجديدة) التي وردت في الخريطة بوضع علامة مميزة أيضاً لأن تكون علامة استفهام أو غيرها، وبذلك يكون شكل الخريطة مميزاً ما هو مألوف مما هو غير مألوف.

(3) مرحلة الإضافة:

المقصود بالإضافة هو إضافة ما هو جديد ولم يكن موجوداً، أو حذف معلومات كانت موجودة إلا أنه تبين عدم دقتها أو صدقها.

وفي هذه المرحلة يقوم الطلبة بالآتي:

- أ. يقرؤون النص المختار قراءة تتسم بالانتباه والتركيز الشديد.

ب. يحددون الأفكار التي تضمنها النص فعلاً في ضوء نتائج القراءة المركزة.

ج. يقيّمون تنبؤاتهم التي عبروا عنها بخريطة التنبؤ التي رسموها في المرحلة الأولى وحددوا أفكارها في المرحلة الثانية.

د. يعدلون خرائط تنبؤاتهم في ضوء ما توصلوا إليه فعلاً عن طريق القراءة المركزة للنص القرائي إن وجدوا أنها بها حاجة إلى تعديل وقد يكون التعديل بأحد الأشكال الآتية:

- إضافة معلومات جديدة لم تكن موجودة في الخريطة التنبئية.

- حذف معلومات كانت موجودة لكنها تبيّنت غير صحيحة.

(4) مرحلة الملاحظة والتدوين:

المقصود بالملاحظة هنا هو ملاحظة الكيفيات التي يمكن أن تطبق بها المعلومات التي تم اكتسابها من خلال دراسة الموضوع في مواقف جديدة، وفي هذه المرحلة يقوم الطلبة بالآتي:

- تبيان الكيفية التي تمكن الطالب من ترجمة ما اكتسبه من معلومات في الخطوات السابقة إلى واقع محسوس في العالم الذي يعيش فيه على أن يكون ذلك مشفوعاً بالدليل والبرهان الواضح الذي لا لبس فيه.
- تدوين ذلك في صورة ملاحظات يمكن الرجوع إليها عند الحاجة (Lenski,1999) وفي ضوء ما تقدم فإن هذه الإستراتيجية تتميز بالآتي:
 - تجعل الطلبة ينغمسمون في التفكير بالموضوع، ويطلقون العنان لأفكارهم التنبئية مما يسهم في زيادة القدرة على التنبؤ لديهم.
 - تبني قدرة الطلبة على تلخيص الأفكار التي يتضمنها المقرء والتعبير عنها بالخرائط.
 - تبني القدرة على التمييز والموازنة لدى الطلبة.
 - تهتم بتشجيع الطلبة على اكتشاف الكيفيات التي يمكن اعتمادها للاستفادة من المعلومات المكتسبة في مواقف الحياة.

إستراتيجية (Q.A.R.S) في تعليم القراءة

يطلق على هذه الإستراتيجية إستراتيجية علاقات السؤال- الجواب (The Question- Answer Relations) المطلوبة بالاعتماد على وعيهم بما تبحث عنه الأسئلة التي يمكن أن تسأل فالطالب بموجبها همه التتحقق من أن الإجابة التي يبحث عنها ترتبط ارتباطاً قوياً بنوع الأسئلة التي يمكن أن تسؤال حول الموضوع.

وقد أشار (Raymond,1999) إلى أن هناك أربعة أنواع من العلاقات للسؤال- الإجابة هي:

(1) مباشرة في ذلك المكان Right- There :

هذا النوع يعني أن الإجابة تكون جملة موجودة في النص مباشرة وأن الكلمات التي تستخدم في هذه الإجابة موجودة في هذه الجملة وهذا يعني أن السؤال الذي تكون

إجابتة جملة موجودة في النص لا يتضمن البحث عن هذه الجملة في النص ولا يقتضي عمليات عقلية أكثر من متطلبات العثور على هذه الجملة، ومن المؤكد أن أسلوب القراءة التي تبحث عن إجابة من هذا النوع مختلف عن أساليب أخرى تبحث عن إجابة من نوع آخر.

(2) فكر وباحث Think and Search

هذا النوع من العلاقات يعني أن الإجابة موجودة فعلاً في النص ولكنها تتطلب البحث في أكثر من جملة من الجمل المختلفة من النص لكي يتوصل إليها بمعنى أن العلاقة غير مباشرة إنما تقتضي إعمال الفكر والبحث في أكثر من مكان في النص المقصود.

(3) الكاتب وأنت Author and you

في مثل هذا النوع من العلاقات لا تكون الإجابة المطلوبة موجودة في النص المقصود بشكل ظاهر لذلك يلجأ القارئ الباحث عن الإجابة إلى المعلومات التي زود بها من الكاتب، والاستعانة بخبرته الشخصية ومعلوماته السابقة لكي يتوصل إلى الإجابة عن هذا النوع من الأسئلة.

(4) معتمد على نفسي On my own

في مثل هذا النوع من العلاقات بين السؤال والجواب المطلوب لا تكون الإجابة المطلوبة موجودة في النص ولم يزود القارئ بمعلومات من الكاتب يمكن أن يستخدمها للوصول إلى الإجابة إنما يعتمد في الإجابة على البحث عنها فيما يمتلك من خلفية معرفية وخبرة شخصية عن الموضوع الذي يسأل حوله.

وعلى أساس ما تقدم فإن هذه الإستراتيجية تريد من القارئ أن يكون باحثاً بارعاً في تقصي الإجابات المطلوبة عن الأسئلة المفترضة التي يمكن أن تسأل حول الموضوع.

- وفي ضوء ذلك فإن هذه الإستراتيجية تتطلب تدريباً كافياً على صياغة الأسئلة من أنواع مختلفة وكيفية البحث عن إجابات لها في النص المقتروء.
- أما خطوات تطبيق هذه الإستراتيجية في تعليم القراءة فهي:
1. اختيار نص قرائي يصلح أن يكون موضوعاً ملائماً للبحث عن إجابات لأسئلة متنوعة.
 2. صياغة أسئلة تتطلب أنواعاً مختلفة من الإجابات منها ما هو مباشر ومنها ما يقتضي البحث والتفكير في النص المقتروء للتوصل إلى الإجابة ومنها ما يستدعي مراجعة المعلومات السابقة وربطها بالمعلومات الضمنية في الموضوع لغرض التوصل إلى الإجابة، ومنها ما يقتضي الاعتماد على الخبرة والخلفية المعرفية للقارئ في التوصل إلى الإجابة، ويمكن تدريب الطلبة على صياغة أسئلة متنوعة ذات علاقة مختلفة مع الإجابة.
 3. طرح الأسئلة المطلوب البحث عن إجابات لها وكتابتها على السبورة.
 4. قراءة الموضوع من الطلبة لغرض البحث عن إجابات الأسئلة المطروحة.
 5. تحديد الإجابات المنشودة في ضوء ما موجود منها بشكل مباشر في النص، أو ما يمكن التوصل إليه في أكثر من تركيب في النص المقتروء أو في ضوء الاستعانة بمعلومات النص والربط بينها وبين المعرفة السابقة أو بالاعتماد على الخلفية المعرفية والخبرة السابقة للمتعلم فقط.
 6. تدوين الإجابات من الطلبة.
 7. مناقشة الإجابات والربط بينها وبين الأسئلة المطروحة للتأكد من صحتها، وكونها تمثل الإجابات المبحوث عنها فعلاً.
- وعلى أساس ما تقدم فإن هذه الإستراتيجية تساعد الطلبة في عمليات البحث عن الكيفيات التي يتوصلون بها إلى إجابة أنواع مختلفة من الأسئلة التي يمكن أن تطرح أو تشار حول الموضوع المقتروء وبذلك فهي تسهم في زيادة تحصيل الطلبة وفهم ما

يقرؤون من نصوص في مواد دراسية مختلفة، وتزيد قدرتهم في الاعتماد على أنفسهم في التوصل إلى إجابات الأسئلة المحتملة حول المادة الدراسية التي يتناولونها.

إستراتيجية التدريس الوسيط للنص القرائي (M.I.T):

إن المقصود بالتدريس الوسيط هو ما يقوم به المدرس من تداخلات وإجراءات قبل القراءة وفي أثنائها وما بعدها لغرض توجيه الطلبة وإرشادهم إلى كيفية أداء مهمة معينة وقد تكون هذه التداخلات على شكل موازنة بين الخلفيات المعرفية للطلبة ومحظى النص، أو توجيه الطلبة نحو تقصي المعاني التي يتضمنها النص، أو حث الطلبة على استخدام المعلومات الجديدة بطريق متنوعة.

وتقوم هذه الإستراتيجية على تفعيل مشاركة الطلبة في الموقف التعليمي وزيادة التفاعل بينهم وبين معلومات النص القرائي، وذلك بقصد إنجاح عملية القراءة من خلال تقوية عمليات الفهم القرائي لدى الطلبة. وقد أشار نيلا ولانجر إلى أن استخدام هذه الإستراتيجية يقتضي أمرين هما:

- مرنة التخطيط للتدريس.
- امتلاك المعلم رؤية واضحة لكيفية مساعدة الطلاب على أن يتعلموا من خلال النص المقروء.

أما تطبيق هذه الإستراتيجية كما أشار نيلا ولانجر فيمر في ثلاث مراحل يشدد في كل منها على:

- أهداف التدريس في تلك المرحلة.
 - عمليات الفهم الأساسية لضمان تحقق الأهداف.
 - الإستراتيجيات التي تحفز الفهم القرائي.
 - مسؤولية المعلم في كل مرحلة.
- وهذه المراحل هي:

1) مرحلة ما قبل القراءة: هدفها التهيئة والاستعداد للقراءة:

أما عمليات الفهم فيها فهي:

أ. تنشيط المعرفة السابقة باستخدام إستراتيجية التساؤل الذاتي، أو العصف الذهني أو إثارة المشكلة وعرضها، أو تمثيل الأدوار ويكون دور المعلم في هذه العملية سير أغوار الطلبة وما لديهم من خلفيات معرفية حول القضية أو الموضوع.

ج. التنبؤ بمضمون المحتوى عن طريق استعراض الأفكار، والتوضيح أو التجربة، أو المنظمات، أو صياغة أسئلة غرضية، أو تقديم نظرة عامة مركبة ويكون دور المعلم في هذه العملية قيادة الطلبة.

2) مرحلة القراءة (أثناء القراءة):

الهدف هو:

أ- تحقيق الفهم، والعملية هنا هي:

بناء المعنى وذلك من خلال عملية الإجابة عن الأسئلة الغرضية، أو التأكيد من صحة التنبؤات، أو التحدث عن الأفكار، وتدوين الملاحظات، أو الاختبارات القصيرة، أو التلخيص وتدوين الاستجابات، أو المناقشة وغير ذلك. ويكون دور المعلم في هذه المرحلة هو التوجيه والإرشاد.

ب- التذكر أو الحفظ والعملية هنا هي معالجة الأفكار باستخدام المشروعات، أو التجارب، أو العمل الإبداعي، ويكون دور المعلم فيها النصح باستخدام بنية أو صيغة معينة تحفز الطلبة للاحتفاظ بالأفكار (بهلوان، 2003).

3) مرحلة ما بعد القراءة:

الهدف هو تثبيت التعلم والعملية هي تطبيق المعارف التي تم التوصل إليها في مواقف جديدة ويكون دور المعلم إبداء الملاحظات وتوجيهه عملية التطبيق وتقديم النتائج بالاشتراك مع الطلبة.

إستراتيجية خطة ما قبل القراءة (Pre- p)

تقوم إستراتيجية خطة ما قبل القراءة (pre- Reading Plan Strategy) على مبدأ تنشيط المعرفة السابقة لدى المتعلمين واعتماده في تحقيق فهم أفضل للمقروء وذلك من خلال:

- إيجاد علاقات وترابطات تربط بين المعرفة السابقة لدى المتعلم والأفكار الرئيسية التي يتضمنها النص المقروء وإضافة هذه العلاقات للبنية المعرفية.
- استنتاج الكيفيات التي تمكن المتعلم من استخدام المعلومات الجديدة في توسيع دائرة معارفه السابقة بالتأمل والتفكير.
- إعادة تشكيل البنية المعرفية لدى المتعلم في ضوء ما يتم اكتسابه من معلومات جديدة يتضمنها النص القرائي.

وتعتمد هذه الإستراتيجية الأسلوب التعاوني والعمل سوية لتحليل النص القرائي واستخلاص أفكاره فضلاً عن توليد الأفكار والتراكيب التي يرى الطلبة أنها ذات صلة بالمفهوم الرئيس للنص الذي يراد قراءته والبحث عن العلاقة بين الأفكار والتراكيب المولدة والمفهوم الرئيس للنص وكيفية ارتباطها به.

- لذلك فإن هذه الإستراتيجية تهتم بـ
- إثارة تفكير الطلبة وإعمال أذهانهم في وضع تراكيب قد تكون كلمات أو جملًا تتصل بالمفهوم الرئيس للنص.
 - تحليل النص القرائي واستخلاص الأفكار التي يشتمل عليها.
 - تصنيف الأفكار التي يشتمل عليها النص في فئات منطقية بحسب ما بينها من قواسم مشتركة وكيفيات ارتباطها بذلك المفهوم.
 - التمييز بين الكلمات والتراكيب التي ترتبط بالمفهوم الرئيس، والتي لا ترتبط به.

وعلى هذا الأساس فهي إستراتيجية تشدد على توليد المفردات والتراكيب ذات الصلة بموضوع النص وتحليل النص واكتشاف العلاقات بين التعلم السابق والتعلم الجديد، وتشدد على اتخاذ جملة إجراءات قبل البدء بالقراءة.

خطوات إستراتيجية خطة ما قبل القراءة:

وأشار (Lenski,1999) إلى أن هذه الإستراتيجية تستخدم في تعليم القراءة باتباع الخطوات الآتية:

1. اختيار النص القرائي: في هذه الخطوة يتم اختيار النص القرائي من المعلم ويشرط فيه أن يكون ذا مفهوم معين يمكن تحديده، وذا وظيفة أو غرض يشعر الطلبة بالحاجة إليه من خلال كونه ذا صلة بحياتهم لكي ينشطوا لدراسته والتفكير فيه.
2. تحديد المفهوم الرئيس للنص القرائي: بعد اختيار النص القرائي يقوم المعلم بالاشتراك مع الطلبة بتحديد المفهوم العام للنص بجملة واحدة تعبّر عن فكرته العامة، والغرض من تحديد المفهوم هو أن يكون النقطة التي ينطلق منها المعلم في درس القراءة لتنشيط المعرفة السابقة لدى التلاميذ من خلال البحث في معارفهم السابقة عما يتصل بهذا المفهوم.
3. تقسيم طلبة الفصل على مجموعات تعاونية: في هذه الخطوة يقوم المعلم بتقسيم طلبة الفصل على مجموعات تعاونية صغيرة لا يزيد عدد المجموعة عن خمسة أفراد ويطلب من كل مجموعة العمل سوية للقيام بالآتي:
 - وضع قائمة بالكلمات والتراكيب أو العبارات التي يرى أفراد المجموعة أنها ذات صلة وثيقة بالمفهوم الرئيس الذي تم تحديده وبذلك يتم تنشيط معارفهم السابقة لأن هذه الكلمات أو التراكيب يشترط فيها أن تكون مستمدة من المذاكرة السابقة للمتعلم.
 - استخلاص الأفكار التي يتضمنها النص.

- تصنیف هذه الأفكار في فئات منطقية في ضوء المشترکات التي تجمع بينها لغرض السيطرة عليها وتبویتها.

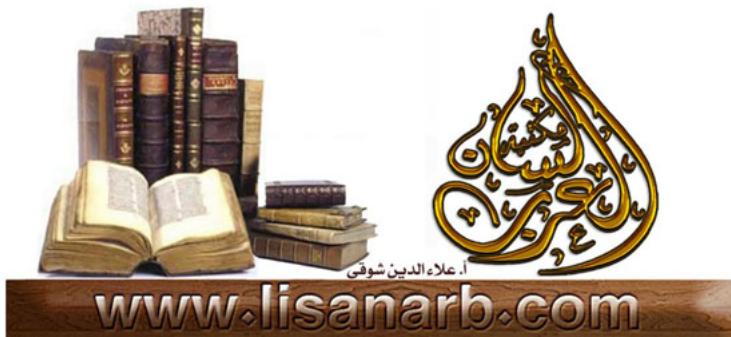
على أن يشترك الجميع بهذه المهمة بشكل فاعل.

4. التفكير بقوائم المفردات: في هذه الخطوة يبحث المعلم الطلبة على التفكير بمحظوي قوائم المفردات التي وضعوها وكيف يمكن أن ترتبط بالمفهوم الرئيس للنص القرائي من خلال طرح الأسئلة مثل: ما سبب اعتقادك بوجود ارتباط بين هذه الكلمة والمفهوم الرئيس؟ كيف ترتبط هذه العبارة بالمفهوم؟ وهكذا، المهم هنا هو أن يفكر الطلبة ملياً بالارتباطات والكيفيات التي تربط بين التعلم السابق والجديد.

5. تقويم قائمة المفردات: بعد التفكير ملياً بمحظوي قوائم المفردات يقوم الطلبة هذه المفردات من حيث صلتها بالمفهوم الرئيس للنص المختار فيخذفون ما ليس له صلة بالمفهوم ويبقون ما له صلة به، ولهم إضافة كلمات أخرى يرون أنها ذات صلة به.

6. قراءة النص: بعدما تقدم من إجراءات يطلب من الطلبة قراءة النص قراءة تتسم بالدقة والتفحص في ضوء قوائم المفردات والمصطلحات التي وضعوها وفي ضوء ما يتوصلون إليه عن طريق القراءة يجرون مراجعة لقوائم المفردات بقصد تحديد مدى ارتباط معلوماتهم السابقة المتمثلة بالمفردات والتراكيب في القوائم بالمعلومات الجديدة التي يتضمنها النص القرائي الذي قرأته، وبذلك تتم إعادة صياغة البنية المعرفية ودمج المعلومات الجديدة بالمعلومات السابقة.

في ضوء ما تقدم من إستراتيجيات يمكن القول إن الكثير منها تلتقي في بعض إجراءاتها والأهداف التي تسعى إليها ومع هذا فإن هناك بعض الإجراءات والأغراض التي تختلف فيها عن بعضها البعض ولعل هذا الاختلاف يجعل من كل منها أكثر ملاءمة مع أهداف معينة وموضوعات معينة ومواد معنية من أخرى مما يعطي الدارسين والمدرسين فرصة اختيار الأفضل والأكثر ملاءمة لطبيعة الموضوع القرائي وأغراض قرائته.



المراجع

1. إبراهيم، عبد العليم (1989) الموجّه الفني مدرسي اللغة العربية، ط 16، القاهرة دار المعارف.
2. الأعسر، صفاء يوسف (1998) تعليم من أجل التفكير، القاهرة، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.
3. بهلو، إبراهيم أحمد (2003) اتجاهات حديثة في إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تعليم القراءة، مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة.
4. بوند، جاي تنكر، وما يليز داسون (1984) الضعف في القراءة تشخيصه وعلاجه، القاهرة ، دار الكتب.
5. جاب الله، علي سعد(2002) الاتجاهات التربوية الحديثة في تعليم القراءة الوظيفية بالمرحلة الثانوية، بحث مرجعي مقدم إلى اللجنة العلمية الدائمة لترقية الأساتذة المساعدين.
6. جروان، فتحي (1999) تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات، الإمارات العربية المتحدة، دار الكتاب الجامعي.
7. حبيب الله، محمد (2002) أسس القراءة وفهم المقرؤه بين النظرية والتطبيق المدخل في تطور مهارات الفهم والتفكير والعلم ، ط2، عمان، دار عمار.
8. حسن، عبد المنعم، وخطاب، محمد (1993) أثر أسلوب التعليم التعاوني على تحصيل تلاميذ وتلميذات الصف الثاني الإعدادي في العلوم واتجاهاتهم نحوها، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد الثامن والعشرون.
9. الخضراء، فاديء عادل (2006) تعليم التفكير الابتكاري والنقد، عمان، مركز ديبونة للطباعة والنشر.

10. خطابية، عبد الله محمد (2005) تعليم العلوم للجميع، عمان، دار المسيرة.
11. زايد، فهد خليل (2006) إستراتيجيات القراءة الحديثة، عمان، دار يافا العلمية للنشر والتوزيع.
12. سعادة، جودة أحمد، آخرون (2000) التعلم النشط بين النظرية والتطبيق، عمان، دار الشروق.
13. السيد عوض، فايزة (2000) اتجاهات حديثة في تعليم القراءة بالمرحلة الثانوية بحث مرجعي مقدم ضمن متطلبات الترقية إلى درجة أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية.
14. السيد عوض، فايزة (2003) الاتجاهات الحديثة في تعليم القراءة وتنمية ميولها، القاهرة، ابتراك للطباعة والنشر.
15. شحاته، حسن (1996) تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ط 3، القاهرة، الدار اللبنانيّة.
16. الشريدة، محمد خليفة (2003) أثر برنامج تدريسي ما وراء معرفي على التفكير الناقد لدى طلبة الجامعة وعلاقته ببعض المتغيرات، رسالة دكتوراه، عمان، جامعة عمان العربية للدراسات العليا.
17. العبد الله، محمد فندي (2007) أسس تعليم القراءة الناقدة للطلبة المتفوقين عقلياً، عمان، جدارا للكتاب العالمي.
18. عبدة، داود (1990) نحو تعليم اللغة العربية وظيفياً، عمان، دار الكرمل.
19. عبد الحميد، عبد الله (2000) فعالية إستراتيجيات معرفية معينة في تنمية بعض المهارات العليا للفهم في القراءة لدى طلبة الصف الأول الثانوي، القاهرة، مجلة القراءة والمعرفة، جامعة عين شمس، كلية التربية، العدد الثاني.
20. عدس، محمد عبد الرحيم (2005) دور المطالعة في تنمية التفكير، عمان، دار الفكر.

21. عطية، محسن علي (2007) الإستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال، عمان، دار صفاء.
22. عطية، محسن علي (2008) مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها، عمان، دار المناهج.
23. عطية، محسن علي (2009) الجودة الشاملة والجديد في التدريس، عمان، دار صفاء.
24. عفانة، عزّو إسماعيل، والخزندار، نائلة نجيب (2007) التدريس بالذكاءات المتعددة ، عمان، دار المسيرة.
25. القضاة، محمد فرحان، والتوري، محمد عوض (2006) تنمية مهارات اللغة والاستعداد القرائي عند طفل الروضة، عمان، دار الحامد.
26. الفطايري، سامي محمد علي (1996) فعالية إستراتيجية ما وراء الإدراك في تنمية مهارات قراءة النص والميول الفلسفية بالمرحلة الثانوية، مجلة كلية التربية بالزقازيق العدد السابع والعشرون.
27. مصطفى، رياض بدري (2005) مشكلات القراءة من الطفولة إلى المراهقة التشخيص والعلاج، عمان، دار صفاء.
28. نبهان، يحيى محمد (2008) الأساليب الحديثة في التعليم والتعلم، عمان، دار اليازوري.
29. نصر، حمدان علي (1996) مدى وعي طلاب المرحلة الثانوية في الأردن بالعمليات الذهنية المصاحبة لـإستراتيجيات القراءة لأغراض الاستيعاب، مجلة مستقبل التربية العربية، العددان السادس والسابع.
30. Adams, M.J (1990) Beginig to read thinking and Learning about print.
Ambridge,A: he mit press.
31. Barret, T.C.(1979) Tax onomy of reading compreneusion in teaching reading in the Middle clad Eds- Smith R. and Barret, T.C reading MA. Addison-weley.

32. Biggs, J. b & Moor. P.J (1993) The process of Learning. New York. Prentice Hall.
33. Center for Advancement of Learning (1998) Learning Strategy data base. [htt:// www. Muskingum. Edu/ cal/ databde/ reding com. Html](http://www.Muskingum.Edu/cal/databde/reding.com.Html).
34. Cheung. S.f. (1995) comprehension Monitoring strategies Effects of self- questions on comprehension and inference processing. Master of Philosophy in education thesis.
35. Frodd.S.H, Megee.P.L. and wilen, D.K.(1994) Instructional Assessment: An integrative Approach to Evaluating Students Performance. New York. Addison Wiley Publishing company.
36. Good Man, Kenneth (1976) Reading conversation coauthor of reading unlimited, copy right, schorr, forsman and company all rights Reserved.
37. Hartman, H. J(2001) Metacognition in Learning and Instruction: Theory, Research, and Practice Chapter 3, The city college of city university of New York.
38. Johnson and R. T. Johnson (1995) Learning together and alone. 4 th, Ea. Englewood cliffs, NJ: Prentic Hall.
39. Kelvyn, P.(2002) Reading initiative. ERIC University of Chicago.
40. Lenski, S. et al (1999)Reading and Learning strategies for Middle and high school students. ERIC. Dubugue, LA: Kendall/ Hunt.
41. Meichenbaum, D.(2003) Reading to comprehend and Learn,ERIC, Counsllig Services- University of Victoria .
42. Norton,E.(1993) The Effective Teaching of Language Arts . Macmillan Publishar. New York.
43. Raymond, C.J (1999) Question Answer Relationships [http:// carry. Edschool. Virginia. Edu/go/read/guest/ start/ qar. Html](http://carry.Edschool.Virginia.Edu/go/read/guest/start/qar.Html).

هذا الكتاب

إن تشديد الخالق - جل وعلا - على القراءة في أول أمره لرسوله الكريم لدليل قاطع، وبرهان ساطع على دور القراءة في رقد العقل بالعلم والمعرفة، وكوتها السبيل اليسير لتحصيل العلم الوفير ليتفاعل معها مقوماً، فأخذناً ومعطياً لا سيما من تلك العلوم التي يفصله عن أصحابها بعد الزمان أو المكان.

واذا كانت القراءة كذلك فإن دورها يكمن في فهم المقتروء، والإحاطة بالمضمون الظاهر فوق السطور، والمكتون منه خلف السطور، وليس من القراءة تلك التي تقف عند نطق المكتوب من دون أن يلع معناه القلوب، ومن العيب أن يقتصر الانبهان أن القراءة لفظ وحشظ، إنما هي فهم المكتوب، الملفوظ ومعرفة المكتون، وتوظيفه في تعديل السلوك، وبلغة المقاصد في مواجهة الشدائد، ومن هنا يتقدم فهم المقتروء على نطقه لأن الفهم غاية وإنفاذ المكتوب وسيلة مع أن الوسيلة سبيل الدليل.

واذا كانت القراءة مهارة من مهارات الاتصال اللغوي فإنها وسيلة لفهم المكتوب وليس غاية بحد ذاتها، وعلى هذا يتبيّن أن يشدد المعلّمون في تعليم القراءة فيسعون إلى تنمية مهارات الفهم القرائي بتنوعها المعرفية وفوق المعرفية، وانطلاقاً من الحاجة في تعليم القراءة إلى استخدام إستراتيجيات تسهم في تنمية مهارات الفهم القرائي لكن تؤتي عملية القراءة أكمل اهتمام المؤلف لتتضمن الإستراتيجيات الحديثة في تعليم القراءة من أجل تنمية مهارات الفهم القرائي والتفكير المعرفي، وما وراء المعرفي يجعل كتابة في خمسة فصول هي:

الفصل الأول: القراءة مفهومها ومستوياتها الفهم فيها

الفصل الثاني: إستراتيجيات تعليم القراءة للمبتدئين

الفصل الثالث: إستراتيجيات تعليم القراءة من أجل الفهم لغير المبتدئين

الفصل الرابع: التفكير أنواعه ومستوياته والجامعة إليه.

الفصل الخامس: إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تعليم القراءة.

اما أن يكون أسمى في تقديم ما يمكن أن يؤدي إلى تطوير مهارات الفهم القرائي وتوظيف مهارة القراءة في تحصيل المعرفة واستيعاب المواد الدراسية، ورفع مستوى التحصيل لدى الطلبة، واعادة معلمى اللغة العربية ومدرسيها وطلبة اقسام اللغة العربية في كليات التربية والمعلمين على تبني إستراتيجيات فاعلة في تعليم القراءة وتنمية مهارات الفهم القرائي، ومن الله التوفيق.

المؤلف

دار المناهج للنشر والتوزيع
Dar Al-Manahej Publishers

عمان - شارع الملك الحسين - عمارة الشركة المتحدة للتأمين
تلفاكس ٤٦٥٠٦٢٤ من. ب ٢١٥٣٠٨ عمان ١١١٢٢ الأردن

daralmanahej@gmail.com

www.facebook.com/daralmanahej

تصميم الملايين محمد أبواب



ISBN ٩٩٥٧١٦٢٤٧-١

